

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

STAV A MOŽNOSTI ROZVOJE MLUVENÉHO PROJEVU ŽÁKŮ V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

The state and the opportunities of the development of
children's speech in the lessons of Czech language and
literature

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Ondřej Hausenblas**
Autorka diplomové práce: **Vendula Jará**

Studenec 346, Studenec

5. ročník prezenčního studia oboru ČJ - FJ

Dokončeno v dubnu 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Ve Studenci 10. 4. 2010

Ráda bych poděkovala PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za podnětné rady a vstřícnou spolupráci.

OBSAH

1. Úvodem	7
2. Vývoj nároků kladených na mluvený projev	9
2.1 <i>Osnovy 1978</i>	10
2.2 <i>Osnovy 1987</i>	12
2.3 <i>Osnovy 1991</i>	12
2.4 <i>Osnovy 1996</i>	13
2.5 <i>Standard základního vzdělávání</i>	14
2.6 RVP	15
3. Pojetí mluveného projevu v učebnicích	20
3.1 Hošnová, E. a kol.: <i>Český jazyk pro 6. až 8. ročník ZŠ</i>	23
3.2 Krausová, Z. a kol.: <i>Český jazyk 6 až 9 pro základní školy a víceletá gymnázia</i>	26
3.3 Hoffmannová, J. – Hoffmann, B.: <i>Český jazyk 6 až 9 – Literatura a komunikace</i>	27
3.4 Styblík, V. a kol.: <i>Český jazyk pro 6. až 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií</i>	30
3.5 Balkó, I. – Zimová, L.: <i>Český jazyk pro 6. až 9. ročník základní školy.</i>	31
3.6 Porovnání učebnic	32
4. Zásady rozvoje mluveného projevu ve škole	35
4.1 Ujasnění cílové stylové roviny vyjadřování	35

4.2 Zjištění stávající úrovně mluveného projevu žáků	36
4.3 Důslednost a pravidelnost	37
4.4 Hodnocení a zasahování do projevu	39
4.5 Prostředí	41
4.6 Volba tématu a realizace projevů	43
4.7 Dobré vzory ve škole i v rodině	46
5. Názory žáků na výuku mluveného projevu	49
5.1 Konkrétní příležitosti k mluvenému projevu	49
5.2 Problémy ovlivňující kvalitu mluveného projevu žáků	51
6. Hodnocení mluveného projevu	55
6.1 Kritéria pro hodnocení mluveného projevu	56
6.2 Autoevaluace žáků	61
7. Konkrétní návrh činností pro rozvíjení mluveného projevu	69
8. Závěrem	87
9. Anotace	89

1. ÚVODEM

V moderní společnosti je schopnost dobře a účinně se vyjadřovat stále více ceněna. Stává se spolu se schopností kooperace jedním z nejdůležitějších předpokladů vedení úspěšného profesního života. Školní výuka je však často kritizována za nedostatečnou pozornost věnovanou rozvoji této schopnosti.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zabývat mluveným projevem a jeho specifiky hlouběji. Abychom mohli rozhodnout o oprávněnosti výtek směřovaných na školní výuku, provedla jsem nejprve porovnání míry důležitosti připisované mluvenému projevu ve školním prostředí v průběhu posledních třiceti let. Zaměřuji se na dokumenty vydané Ministerstvem školství, které jsou závazné a určují, jakou podobu bude výuka mít. Následně porovnávám, jak jsou tyto požadavky respektovány v učebnicích, a zjišťuji, že autoři publikací ještě nejsou plně schopni těmto nárokům dostát. V dnešní době se na trhu vyskytuje velké množství učebnic, a proto jsem pro účely této práce zvolila k průzkumu pouze nejčastěji užívané řady učebních materiálů. Praktická část diplomové práce, která následuje toto porovnání, je zaměřena na požadavky výuky mluveného projevu. Stanovuji v ní, jakými pravidly by se výuka měla řídit a jak by měl být mluvený projev hodnocen. V závěru poté navrhuji některé konkrétní činnosti, jimiž lze ústní projev žáků ve školním prostředí rozvíjet.

Odborná literatura, jež se věnuje problematice mluveného projevu, je v dnešní době mezi čtenáři poměrně žádaná. Zaměřuje se zejména na technickou stránku projevu a ve většině případů je věnována dospělým uživatelům. Publikace podobného typu, které by se zabývaly výlučně mluveným projevem žáků, jsou rozhodně méně časté. Měli bychom si však uvědomit, že mluvený projev se neskládá pouze z technických dovedností, ale i z jiných složek. Ostatní části mluveného projevu jsou však opomíjeny ještě více. Žáci nemají mnoho možností, kde nalézt rady, jak rozvíjet jednotlivé aspekty mluveného projevu, a o to větší míra

zodpovědnosti spočívá na škole, která bohužel není vždy schopna tyto požadavky naplnit.

Jelikož považuji schopnost kultivované komunikace za nezbytnou, chci touto prací poukázat na její neuspokojivou úroveň a na nevhodné opomíjení této problematiky ve školní výuce. Je nanejvýš žádoucí, aby byla nerovnováha mezi pozorností, jež je věnována mluvenému a písemnému projevu, odstraněna, což je jedním z hlavních cílů mé diplomové práce.

2. VÝVOJ NÁROKŮ Kladných na mluvený projev

V dnešní době je na výuku mluveného projevu kladen stále větší důraz, jelikož je ústní projev považován za jeden z mnoha indikátorů všeobecné lidské vzdělanosti. V projevu mluveném i písemném nechává člověk nahlédnout do svých myšlenek a na základě svého vyjadřování je okolím hodnocen a posuzován. Chce-li dosáhnout úspěchu, musí se schopnosti vyjadřování naučit. Moderní technologie nám stále více umožňují komunikovat s ostatními bez nutnosti osobního kontaktu, nicméně mluvený projev svoji důležitost neztrácí. Ne vždy se můžeme schovat za slova e-mailu či textové zprávy, existují ještě i okamžiky, v nichž se člověk musí prezentovat osobně a pro něž je dovednost kvalitního mluveného projevu nutná. Nezbytnost výuky mluveného projevu však není objevem dnešní doby. Důkazem mohou být nejstarší systematické publikace věnované rétorice, Aristotelova *Rétorika* (vytvořená kolem roku 320 před naším letopočtem) a Kvintiliánovy *Základy rétoriky* (sepsané na konci 1. století). Obsah, uspořádání a funkce rétoriky se od dávných časů příliš nezměnily. Zkušenosti a poznatky obsažené v těchto publikacích položily základ evropského školství od doby antiky až po novověk. (J. Kraus, 2004, 7). O důležitosti ovládnutí základních rétorických dovedností proto nacházíme zmínky i ve starších osnovách či jiných školských dokumentech. Nároky a požadavky v nich obsažené však nebyly vždy stejné a vyvíjely se v průběhu mnoha let. Provedla jsem proto porovnání osnov českého jazyka vydaných v letech 1978, 1987, 1991 a 1996 se *Standardem základního vzdělávání* vypracovaným roku 1995 a s dnes platnými dokumenty Rámcového vzdělávacího programu. Ve všech těchto dokumentech jsem sledovala, kolik prostoru je věnováno výuce mluveného projevu, z čehož se dá vyvodit, nakolik je a byla výuka této schopnosti považována za důležitou. Samotný průzkum dokumentů nám však neříká nic o praktické stránce výuky. Tyto závazné dokumenty by sice měly být plněny, nicméně z praxe je dobře známo, že tomu tak v mnoha případech není. Nelze tedy kategoricky říci, že pokud osnovy dostatečně akcentují výuku mluveného projevu, je tato výuka opravdu realizována v hodinách českého jazyka. I pokud by však realizována byla, stále nám

to neříká nic o efektu, jenž je vyvolán u samotného žáka. Častá, avšak nevhodná výuka mluveného projevu z žáků perfektní rétory neudělá.

2.1 Osnovy 1978

Učební osnovy českého jazyka a literatury schválené Ministerstvem školství České socialistické republiky roku 1978 (dále *Osnovy*, 1978) zmiňují potřebu kultivovaného vyjadřování jako jeden z hlavních cílů výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy. Žák by měl během svého studia získat schopnost vyjadřovat se výstižně, vhodně a pohotově v projevech písemných i ústních. Při vyjadřování by měl užívat zejména jazyk spisovný, a to na úrovni přiměřené jeho věku. Ústnímu projevu je věnována největší pozornost ve slohovém vyučování, které je považováno za samostatnou složku jazykového vyučování, a jsou mu tedy v osnovách přiděleny zvláštní hodiny. Velký důraz je kladen na spojitost mezi vyučováním jazyku a slohu. Podle Učebních osnov základní školy (*Osnovy*, 1978) je nezbytné, aby poznatky obou těchto složek vyučování nezůstávaly izolovány, ale aby se vzájemně podílely na zdokonalování vyjadřovacích dovedností a návyků.

V osnovách pro každý ročník jsou vymezeny konkrétní slohové útvary, díky nimž by si žáci měli osvojit schopnost kultivovaného mluveného projevu. Nejprve by se měli seznámit s reprodukcí čítankových textů, měli by dokázat zpravit své spolužáky o aktuálních událostech či jednoduše vypravovat podle obrázků a popisovat předměty, jež jim jsou blízké. Postupně se schopnost popisu zdokonaluje a žáci zvládají přesně popsat složitější a jim vzdálenější předměty či skutečnosti. Dokonalosti v této dovednosti by mělo být dosaženo již na začátku sedmé třídy, kdy se předmětem popisu stávají umělecká díla, jejichž popis již vyžaduje určité zkušenosti. Žáci se v této době také seznamují s problematikou charakteristiky postav jim blízkých a postupně se dobírají charakteristiky postav literárních. V posledním ročníku základní školy by již žák měl zvládnout vyslovit subjektivně zabarvený popis, přednést jednoduchý proslov či diskusní příspěvek s vyjádřením vlastního názoru. Z tohoto pojetí osnov vyplývá, že jejich autoři si jsou vědomi návaznosti jednotlivých činností a s narůstajícími schopnostmi žáků se také stupňují

požadavky, například se prodlužuje délka mluveného projevu. Osnovy (Osnovy, 1978) však ve většině případů nerozlišují jazykové projevy psané od projevů mluvených. Obě tyto vyjadřovací schopnosti jsou popisovány zároveň, aniž by bylo přihlédnuto ke specifickým požadavkům, jež se s nimi pojí. Bylo by tedy vhodnější oddělit obě tyto složky od sebe a konkrétně vymezit, co se týká mluveného projevu, co projevu psaného a co je společné oběma.

Mluvený projev je ve většině případů součástí živých komunikačních situací, a proto by požadavky kladené na žáka měly odpovídat jeho přirozeným potřebám komunikace. Osnovy by tedy měly nabízet taková témata, jež by žák sám osobně mohl považovat za užitečná a pro jeho budoucí život prospěšná. Toto kritérium by mělo být rozhodující, nikoli však jediné. Do osnov je třeba zařadit i určité množství cvičných komunikačních situací, které nemusí vždy odpovídat aktuálním komunikačním potřebám žáka, nicméně díky těmto modelovým situacím si žák může vyzkoušet a zlepšit své dovednosti, což může později dodatečně ocenit a shledat užitečným.

Výuka mluveného projevu by měla žáky dovést také ke schopnosti analyzovat a zhodnotit jazykové prostředky, s nimiž se paralelně seznamují v hodinách mluvnice. Pedagog by měl žáky již od počátku vést k přemýšlení o jazykových prostředcích tak, aby postupně dokázali sami rozlišit jemné nuance a odstíny užitých vyjadřovacích prostředků, díky čemuž se i jejich vyjadřování stane přesnější a dokonalejší. Schopnost využít tyto prostředky by měli prokázat právě v samostatném mluveném a písemném projevu. Měli by být schopni vyvarovat se nefunkčních nespisovných prostředků a vyhýbat se jednotvárnosti. Pokroku by měli dosáhnout také ve volbě slov a v postupném rozšiřování slovní zásoby o synonymní prostředky lexikální a tvaroslovné. Mluvíci projevů by měli volit slova s přesným významem a zároveň si být vědomi jejich slohového a citového zabarvení.

Tyto osnovy (Osnovy, 1978) počítají kromě povinných hodin českého jazyka a literatury se zavedením nepovinného Cvičení z českého jazyka, jehož cílem bylo dokonalejší poznání a ovládnutí českého jazyka. V těchto hodinách byl ponechán

velký prostor k tomu, aby se jazyková kultura žáků zvýšila v projevech písemných i ústních. Osnovy pro volitelné cvičení byly pouze rámcové a výběr témat, jež jsou pro procvičení uvedena, byl spíše příkladem než předpisem. V těchto hodinách mohl být věnován větší prostor například procvičení zvukové stavby věty a souvětí, dynamické a melodické linie věty, užití pauz, větného přízvuku či důrazu. V žádném případě by se však neměly v těchto hodinách opakovat způsoby práce z povinných hodin českého jazyka.

2.2 Osnovy 1987

Důraz na komunikativní zaměření výuky českého jazyka byl kladen i v osnovách vydaných Ministerstvem školství České socialistické republiky pro rok 1987 (dále *Osnovy*, 1987). Tento dokument požaduje, aby v souvislosti s probíráním jednotlivých částí učiva mluvnice byla velká pozornost věnována pravopisu a zvukové stránce jazyka. Hlavní je zejména praktické ovládnutí jazyka, čemuž by však měla sloužit jako nezbytný podklad teoretická část učiva. Nelze tedy oprostít jednu část od druhé. V tomto dokumentu je zdůrazněna i nutnost plynulé návaznosti na vyučování českému jazyku na prvním stupni základní školy. Žáci by měli na druhý stupeň přijít s osvojenými elementárními poznatky o hláskové, tvarové a větné stavbě jazyka a měli by být zvyklí vyjadřovat se spisovným jazykem (*Osnovy*, 1987). Kromě této návaznosti na znalosti a poznatky z prvního stupně je nově kladen důraz i na mezipředmětové vztahy. Zvládnutí ústního i písemného projevu v jazyce mateřském je chápáno jako nezbytný předpoklad pro úspěch v dalších předmětech.

2.3 Osnovy 1991

Učební osnovy základní školy pro český jazyk a literaturu schválené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a platné od roku 1991 (dále *Osnovy*, 1991) neakcentují komunikativní zaměření výuky v takové míře jako osnovy předchozí. V obsahu předmětu pro jednotlivé ročníky není rozlišován projev mluvený a psaný. Nelze tedy vyvodit, které slohové útvary jsou určeny k procvičení mluveného projevu a které jsou věnovány zdokonalování projevu

psaného. Z doby vlastních studií i z praxí absolvovaných v průběhu vysoké školy jsem nabyla dojmu, že většina učitelů si tuto nejednoznačnost v dokumentech vykládá převážně v prospěch projevu psaného. Jediná konkrétní příležitost vymezená pro nácvik mluveného projevu je v osmé třídě zařazena mezi volné náměty k doplnění obsahu, jedná se o přípravu jednoduchého proslovu (například k zahájení školního roku). Tyto volné náměty jsou však koncipovány jako doplněk pro žáky studijního typu, nejsou tedy požadovány od většiny třídy. V metodických doporučeních, která tvoří druhou část publikace, je stanoven požadavek na schopnost výstižného vyjadřování spisovným jazykem v projevech ústních i písemných a dále požadavek na průběžnou péči o zvukovou stránku mluvených projevů (*Osnovy*, 1991). Těmto požadavkům však není zdaleka věnován takový prostor, jaký by si zasloužily. Zvládnutí teoretického učiva v uměle vytvořených pravopisných či lexikálně sémantických cvičeních je akcentováno podstatně více. Avšak již Kvintilianus ve svých *Základech rétoriky* zdůrazňuje, že je potřebné dobře se vyjadřovat latinsky, nikoli pouze gramaticky (J. Kraus, 2004, 10). Tento výrok můžeme považovat za platný i pro jazyk český a měli by ho mít na paměti zejména ti, kteří ve školství prosazují pouze gramatickou stránku učiva, aniž by si byli vědomi důležitosti propojení všech částí jazyka. Je třeba, aby si pedagogové uvědomili, že gramatická správnost a respektování spisovné jazykové normy ke správnému mluvenému projevu nepostačí. Dokonce existují i taková komunikační prostředí, v nichž dodržování jazykové normy není nutně vyžadovanou podmínkou.

2.4 Osnovy 1996

Při prostudování osnov českého jazyka vydaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, jež vstoupily v platnost 1. 9. 1996 (dále *Osnovy*, 1996) jsem dospěla k závěru, že zdůrazňují potřebnost mluvené podoby jazyka nejvíce ze všech dosud zmíněných dokumentů. V těchto osnovách je nejčastěji explicitně určeno, které části výuky mají být věnovány mluvenému projevu. Užívání mateřského jazyka v jeho podobě psané i mluvené je nazíráno jako základní ukazatel všeobecné vzdělanosti žáků, jako nástroj veškeré mezilidské

komunikace i jako jedinečný prostředek pro vstup do světa vyjádřeného verbálními prostředky (Osnovy, 1996). Žák se díky jazykové a literární výchově stává schopen vyjadřování svých myšlenek a v neposlední řadě je ovládnutí psaného i mluveného mateřského jazyka nezbytné pro úspěšné osvojení jazyka cizího. Během povinné školní docházky by se žáci měli také naučit souvisle a kultivovaně vyjadřovat v běžných komunikačních situacích, s čímž se pojí schopnost odlišení adresáta projevu, jehož osobě by se vyjadřování mělo přizpůsobit. Větší prostor mluvenému projevu je opět věnován v hodinách slohové výchovy, v nichž by si žáci měli osvojit dovednost eliminovat užívání nadbytečných ukazovacích zájmen ve svých projevech a zároveň by měli být schopni lépe reflektovat jednotlivé jazykové prostředky a vhodnost jejich užití při komunikaci se svými vrstevníky i s osobami dospělými. Nevhodné jazykové prostředky by měli dokázat nahradit prostředky adekvátními dané komunikační situaci. Kvalita mluveného projevu je nejvíce rozvíjena v posledním ročníku základní školy. V této době se u žáků předpokládá získaná jistota v teoretických stránkách jazyka a nyní by měli nabýt jistoty i v jejich praktickém užití. Do učiva je tedy zařazena korektní výslovnost jednotlivých hlásek i jejich skupin, důraz je dále kladen na správné užití přízvuku, melodie věty, tempa či pauz (Osnovy, 1996). Tyto získané schopnosti by měli žáci prokázat zejména v diskusích či při přípravě krátkého proslovu.

2.5 Standard základního vzdělávání

Standard základního vzdělávání schválený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v roce 1995 (dále *Standard*, 1999) představuje mimo jiné souhrn vzdělávacích cílů, jež by měly být školami naplněny, a zároveň je i souborem závazných vzdělávacích obsahů. Zde vymezené vzdělávací cíle „představují soubor záměrů a orientací, které se odrážejí ve všech pedagogických činnostech učitelů“ (*Standard*, 1999, 7). Vzdělávací cíle jsou pojímány jako celek zahrnující stránky poznávací, činnostní, kompetenční a hodnotové. Jednotlivé vzdělávací obory jsou rozděleny do sedmi vzdělávacích oblastí, v nichž je obor český jazyk a literatura řazen do oblasti jazykové (spolu s cizím jazykem). Jazykové

vzdělání je v dokumentu chápáno jako jeden ze znaků, které vypovídají o kulturnosti a vyspělosti každého jedince. Osvojení mateřského jazyka v jeho podobě psané i mluvené je tedy nutností, jelikož pouze jeho kvalitní osvojení může otevřít cestu k dalšímu studiu i k úspěšnému životu pracovnímu. V jazykové části výuky českého jazyka by se žáci měli naučit souvisle vyjadřovat a kultivovaně užívat mateřský jazyk. Své myšlenky by měli formulovat přesně a s využitím rozmanitých lexikálních prostředků. Respektování jazykových norem je považováno za důležité, neméně významné je však respektování norem a zvyklostí společenské komunikace (*Standard*, 1999). Pokud dojde v hodinách českého jazyka k naplnění všech těchto požadavků, žáci získají pro svůj život všechny nezbytné komunikační dovednosti.

2.6 RVP

Klasické pojetí osnov se ukázalo jako nedostačující a v souladu s novou školskou politikou byla provedena kurikulární reforma, která se dotkla celého školství. Osnovy byly nahrazeny Rámcovými vzdělávacími programy (dále RVP), jež jsou na úrovni jednotlivých škol zpracovány jako Školní vzdělávací programy (dále ŠVP). S těmito novými dokumenty se mění pojetí výuky jednotlivých předmětů, a mění se tedy obecně i nároky, jež jsou na žáky kladeny. V dokumentech se pracuje s pojmem *klíčové kompetence*, jímž se rozumí „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (*RVP ZV*, 2009, 12). Díky osvojení těchto klíčových kompetencí by žáci měli být schopni obstát před požadavky dnešní společnosti i v dalším vzdělávání. Osvojení klíčových kompetencí je proces složitý, nelze tedy jejich důležitost podceňovat a měla by jim být věnována soustavná pozornost. Rozlišujeme šest základních druhů klíčových kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (Z. Bělecký a kol., 2007). Jednotlivé kompetence jsou mezi sebou vzájemně provázány, a nelze osvojování jedné oddělit od osvojování kompetencí ostatních. Podobně také schopnost

mluveného projevu zasahuje do všech kompetencí. Bez mluveného projevu nelze řešit problémy, jako občané se musíme také dokázat vyjadřovat, schopnost komunikace je nutná i v pracovní sféře života atd. Přesto lze říci, že požadavky na zvládnutí mluveného projevu jsou nejbližší požadavkům, jimiž je vymezena kompetence komunikativní.

Charakteristika každé kompetence je podrobně vypracována, díky čemuž je jasně stanoveno, čeho by žák měl být schopen na konci daného typu školní docházky. Kompetence komunikativní předpokládá, že na konci základního vzdělávání má žák dostatečnou sebedůvěru při vystupování na veřejnosti a kultivovaný projev užívá jako prostředek prosazení sebe sama (*RVP ZV*, 2009). Při projevu se žák dokáže souvisle a výstižně vyjádřit a je schopen své myšlenky formulovat srozumitelně jak v projevu mluveném, tak v projevu psaném. Žák si dokáže připravit a následně použít poznámky, které mu usnadní přednes projevu před publikem. Dále při přípravě svého projevu zváží, co chce sdělit, komu své sdělení adresuje a v jaké situaci se komunikace bude odehrávat. V závislosti na těchto faktorech zvolí vhodné jazykové prostředky. Užívá tedy taková slova, jež jsou jednoznačná a jeho okolí srozumitelná, a s ohledem na mentální kapacitu adresáta staví přehledné věty a souvětí. Interakce s publikem ovlivňuje také délku přednesu, s níž je žák schopen pracovat dle odezvy, jíž se mu od posluchačů dostává. Žák si je vědom důležitosti vhodného užití prostředků nonverbálních, a je tedy nezbytné, aby jeho gesta a mimika byla adekvátní dané situaci a nepůsobila rušivě při přednesu. V komunikaci s druhými lidmi je žák schopen porozumění promluvám druhých, vhodně na ně reaguje a dokáže prezentovat či obhajovat svůj názor. V těchto promluvách rozumí i užitým gestům a zvukům a sám je schopen je v určitých situacích použít. Znalost a dodržování společenských zvyklostí a norem je pro úspěšnou komunikaci také důležitá. V dnešní době nelze opomenout ani podstatnou roli orientace v informačních a komunikačních prostředcích, stejně jako v moderních technologiích, jejichž užití je v komunikaci velice široké.

Klíčové kompetence, jichž by měl dosáhnout žák po ukončení základní školy, nezůstávají dále nerozvíjeny. V souladu s mentálními schopnostmi žáků je

míra požadavků na zvládnutí komunikativních kompetencí zvyšována v dalším druhu studia (Z. Bělecký a kol., 2007).

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je v RVP zahrnut do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kam jsou dále řazeny ještě obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Význam této vzdělávací oblasti je považován za stěžejní, jelikož kvalitní jazykové vzdělání je nezbytné pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek: Komunikační výchova a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Jednotlivé složky oboru se však vzájemně prolínají a nelze je od sebe oddělit. Kultivovaně psát a mluvit se žáci učí zejména v Komunikační a slohové výchově, nicméně tato schopnost by nebyla možná bez znalostí, návyků a schopností získaných v dalších složkách oboru. V RVP je jako doplňující vzdělávací obor zařazena ještě Dramatická výchova, v níž dostává žák prostor k rozvoji a kultivaci komunikace verbální i nonverbální. V těchto hodinách se žák učí využívat prostředky výtvarné, hudební, pohybové i dramatické, díky kterým může lépe a přesněji sdělovat zejména své vlastní prožitky (H. Košťálová a kol., 2008).

Výuka a osvojování dovedností mluveného projevu se v RVP neomezuje pouze na předmět Český jazyk či obecněji na vzdělávací oblast nazvanou Jazyk a jazyková komunikace, jejíž je obor Český jazyk a literatura součástí. S těmito požadavky se setkáváme i v průřezových tématech, zejména v Osobnostní a sociální výchově, ve Výchově demokratického občana a v Mediální výchově. Osobnostní a sociální výchova si klade za hlavní cíl pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti (*RVP ZV*, 2009, 91). Toto průřezové téma má ke vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace velmi blízký vztah. Vzájemná blízkost vyplývá zejména z komunikační podstaty jazyka. Jazyk představuje jeden z možných nástrojů jednání žáků se světem, proto by v rámci tohoto tématu měly být rozvíjeny i komunikační dovednosti žáků, což přispívá k jejich sociálnímu rozvoji. Dalším průřezovým tématem, v němž je kladen důraz na mluvený projev žáka, je Výchova demokratického občana. Jestliže žák má být schopen díky této

výchově řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti, s respektem k druhým a s uplatňováním zásad slušné komunikace, je třeba, aby bezpečně ovládal umění mluveného projevu (*RVP ZV*, 2009, 93). Má-li žák rozvíjet a podporovat „komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti“ (*RVP ZV*, 2009, 93), musí jeho mluvený projev dosahovat určité úrovně. Díky znalostem a dovednostem získaným v dalším průřezovém tématu, tedy v Mediální výchově by měl být žák schopen samostatně se zapojit do mediální komunikace (*RVP ZV*, 2009, 102). Jako od příjemce mediálních sdělení se od žáka očekává schopnost kritického uvažování a odstupu od získávaných informací, jako od produktora takových sdělení je od něho vyžadováno pochopení zákonitostí tohoto typu komunikace a zároveň schopnost použít tyto znalosti ve vlastní tvorbě. Mluvený projev žáka by se tak měl obohatit o další specifické dovednosti, které jsou mediální komunikaci vlastní.

Komunikační schopnosti, jež jsou vyžadované po žákovi na konci deváté třídy, nejsou nikterak skromné, zároveň však nejsou nereálné, je-li na jejich rozvoji systematicky pracováno v průběhu celé školní docházky. Pokud dojde k naplnění všech stanovených cílů a požadavků, žák má na konci deváté třídy osvojení například dovednost odhalit komunikační záměr partnera v hovoru a je schopen rozpoznat manipulativní komunikaci. Dále v komunikaci odlišuje spisovné a nespisovné jazykové prostředky, mezi nimiž volí v souladu s danou komunikační situací. Zvládá také přednést projev připravený i improvizovaný a je schopen v něm adekvátně použít prostředky verbální, nonverbální i paralingvální. Žák si osvojí i zásady kultivovaného projevu a s nimi spojené zásady dorozumívání, jako jsou komunikační normy, respektování pravidel dialogu či pravidla vedení diskuse (*RVP ZV*, 2009, 24n).

Porovnáme-li, jak jednotlivé výše zmíněné dokumenty nahlízejí na problematiku mluveného projevu, lze konstatovat, že je mu připisována stále větší důležitost. Osnovy vytvořené v letech 1978 a 1987 považují mluvený projev za důležitou součást výuky českého jazyka, nicméně jejich pojetí této složky je stále

příliš odtržené od reálných komunikačních potřeb žáků. Osnovy platné pro rok 1991 výuku mluveného projevu nepatrně opomíjejí. Větší důraz je kladen na osvojení jazykového a literárního učiva a problematika mluvené stránky jazyka je zmíněna pouze v obecném závěru publikace. Osnovy pro rok 1996 se však znovu k mluvenému projevu navracejí. V jejich pojetí je patrná inspirace *Standardem základního vzdělávání* (Standard, 1999) schváleným roku 1995. Tendence nastíněné v tomto *Standardu základního vzdělávání* (Standard, 1999) a v osnovách jím inspirovaných se již přibližují dnešnímu pojetí výuky českého jazyka s důrazem na nutnost rozvoje ústního projevu. Kultivovaný mluvený projev je považován za ukazatel všeobecné vzdělanosti žáků a stává se jednou z priorit výuky českého jazyka. V učivu pro jednotlivé ročníky již nejsou vymezeny konkrétní útvary a témata pro nácvik mluveného projevu, čímž dostává učitel větší volnost a zároveň může být hodina lépe koncipována dle potřeb a zájmů jednotlivých žáků. Díky tomu dochází ke snazšímu přiblížení se reálnému životu a jeho požadavkům.

Tento trend je zcela naplněn v současných platných vzdělávacích dokumentech, tedy v RVP (potažmo ŠVP). V RVP je schopnost komunikace jednou z priorit, jelikož komunikace představuje základní spojení se světem a je nezbytná pro plnohodnotné zapojení žáků do společnosti. RVP vycházejí školním zařízením vstříc zejména možností přizpůsobení podmínkám a možnostem panujícím na jednotlivých školách, díky čemuž může být vzdělávací program nastaven na míru žákům a jejich potřebám.

3. POJETÍ MLUVENÉHO PROJEVU V UČEBNÍCÍCH

Rozhodnutí, zda bude učitel při snaze o zlepšení kvality mluveného projevu žáků používat učebnici či nikoli, záleží čistě na jeho individuálním přístupu. Role, kterou učebnice sehrává při výuce mluveného projevu, není totiž zcela jednoznačná. Pedagogové, kteří jsou zvyklí s učebnicemi pracovat a pro něž se učebnice stávají nepostradatelným pomocníkem při výuce, budou nejspíš spoléhat na tyto publikace i v případě výuky mluveného projevu. Podle mého názoru však učebnice pro úspěšnou výuku mluveného projevu není dostačujícím zdrojem nápadů a činností. Výuka cizích jazyků silně akcentuje práci s nahrávkami a poslechy textů namluvených rodilými mluvčími, jelikož si jsou tvůrci učebnic a jiných učebních materiálů vědomi toho, že jazyk má sloužit zejména k mezilidské komunikaci (J. Hendrich a kol., 1988). Proto jsou cizojazyčné učebnice ve většině případů doprovázeny kazetami nebo kompaktními disky. Ve výuce českého jazyka se s takovým přístupem prakticky nesetkáváme a učebnice s těmito pomůckami ve většině případů nepočítají. Nakladatelství Fraus ke svým publikacím přidává soubor nahrávek, nicméně se jedná pouze o namluvené ukázky textů, s nimiž se pracuje v učebnici.

Žáci a lidé obecně jsou v dnešním světě doslova obklopeni mluveným slovem. Často však mluvené projevy, dokonce i ty veřejné, které by měly mít vysokou úroveň, nejsou dostatečně kvalitní, aby mohly sloužit žákům jako vzor kultivovaného vyjadřování. Právě nahrávky různých druhů mluvených projevů by mohly napomoci určitému zlepšení kultury projevu. Součástí nahrávky by měly být nejenom dobré a kultivované projevy, ale také projevy méně zdařilé či vyloženě špatné. Vzájemným porovnáváním dobrých a špatných projevů se žáci snáze naučí rozpoznávat chyby, kterých se v mnoha případech dopouštějí i oni sami, aniž by si to uvědomovali. Absence takového souboru nahrávek přenáší zodpovědnost za hledání různých mluvených projevů na učitele. Nepostradatelným zdrojem takových ukázek se v dnešní době stává zejména internet. Považuji však za přínosnější, aby se nahrávky staly do budoucna běžnou součástí učebnice. Učitel tak

bude moci věnovat svůj čas jiným aktivitám, než je často zdlouhavé vyhledávání vhodných ukázek mluveného projevu.

Při hodnocení učebnic podle jejich orientace na péči o mluvený projev je třeba si vyjasnit, nakolik je vůbec úkolem učebnice rozvíjet mluvení. Učebnice je tištěný dokument, jeho obsah tedy zůstává stálý a neměnný. Mluvený projev je naopak souhrnem velkého množství proměnných faktorů, které se na jeho podobě podílejí. Autoři učebnic nemohou všechny tyto faktory předvídat a zohlednit při přípravě jednotlivých cvičení. Navíc témata a náměty, které jsou předkládány žákům jako východiska pro jejich mluvené projevy, často velmi rychle zastarávají a ztrácejí schopnost motivovat žáky k přípravě zajímavých projevů. Tyto argumenty, které často předkládají odpůrci zařazení rozvoje mluvených projevů do učebnic, však neopravňují k naprosté absenci cvičení rozvíjejících mluvení. Určitá část učebnice by rozhodně měla být věnována mluvenému projevu. Nemusí se jednat o samostatný celek, já osobně preferuji užití cvičení týkajících se mluveného projevu vždy, je-li to možné. I v reálném životě je jazyk komplexním nástrojem, jehož jednotlivé složky od sebe nelze oddělit, proč to tedy uměle podporovat v učebnicích. Zařazení výuky mluveného projevu do učebnic podporuji zejména ze dvou důvodů. Prvním je ten, že mnozí učitelé právě tuto stránku výuky opomíjejí. Na školách je potom často zdůrazňována schopnost spisovného písemného projevu, ale na projev ústní se zapomíná. Pokud by rozvoj mluveného projevu z učebnic zcela zmizel, mohlo by dojít k situaci, že někteří učitelé by tuto stránku komunikace naprosto vynechali. Nutno však dodat, že existuje i velké množství učitelů, kteří si jsou důležitosti mluveného projevu velmi dobře vědomi, a ti si v průběhu své učitelské praxe vytvářejí vlastní „příručku“, do níž zahrnují všechny své nápady a myšlenky, jak přispět ke zlepšení projevu žáků. Tato vlastní příručka může být výrazně obohacena sdílením nápadů se svými kolegy. Spolupráce učitelů se nemusí omezovat pouze na kolegy z kabinetu nebo z jedné školy. Výměna informací, rad a zkušeností může probíhat i mezi několika školami, což jistě napomůže shromáždění většího množství nápadů, které lze realizovat ve výuce. Tato spolupráce se samozřejmě nemusí omezovat pouze na problematiku mluveného projevu. Druhý

důvod, proč se domnívám, že je vhodné, aby v učebnicích byla zařazena cvičení zabývající se mluveným projevem, je takový, že zejména začínající učitel ještě nemá k dispozici dostatečný soubor vlastních postřehů, proto i on by zpočátku mohl ocenit, že alespoň některé nápady se v učebnici nacházejí.

Nelze předvídat budoucnost, nicméně bude-li mezi tvůrci učebnic převládat spíše tendence k postupnému vypouštění mluveného projevu, považuji za vhodné, či dokonce za nutné, aby byla vytvořena samostatná příručka, která by se věnovala rozvoji mluveného projevu ve škole. Příruček a návodů pro kvalitní mluvený projev v profesním životě existuje velké množství. Cílem těchto příruček je náprava neuspokojivého stavu mluveného projevu dospělých. Nebylo by jich však tolik zapotřebí, pokud by se mluvený projev dostatečně rozvíjel již od počátku, tedy v rodině a poté na základních a středních školách. Příručky určené dospělým k přípravě na přijímací pohovory či k úspěšnému zvládnutí přednesů mluvených projevů v pracovním životě nejsou příliš vhodné pro výuku mluvení na základních školách. Obecná východiska příručky by mohla zůstat stejná, nicméně pro potřeby školní praxe by měly být více zohledněny zájmy, možnosti, potřeby a v neposlední řadě také věk žáků.

Třebaže výše naznačuji, že učitelé často k výuce mluveného projevu nemusejí učebnice používat, považuji za užitečné podrobněji prozkoumat jednotlivé učebnice, s nimiž se na školách pracuje, a porovnat, jakým způsobem se věnují problematice mluveného projevu. Tento průzkum je zaměřen ryze na pojetí mluveného projevu, nejedná se tedy o komplexní porovnání dostupných publikací ze všech hledisek. Zaměřila jsem se zejména na ty učebnice, se kterými se na základních školách můžeme běžně setkat. Kromě nejnovějších učebnic jsem se věnovala i některým starším, jelikož jsou stále na mnoha školách používány. Prostudovala jsem učebnice *Český jazyk pro 6. – 9. ročník základní školy* autorek Ilony Balkó a Ludmily Zimové vydané v nakladatelství Fortuna v letech 1994 až 1996. Zaměřila jsem se také na učebnice Jany Hoffmannové a Bohuslava Hoffmanna nazvané *Český jazyk 6 – 9 – Literatura a komunikace*, které vyšly

v nakladatelství Práce v letech 1998 až 2001. Dalšími analyzovanými učebnicemi byla řada vytvořená Evou Hošnovou a kolektivem nesoucí název *Český jazyk pro 6. – 8. ročník ZŠ* vydaná v letech 2006 až 2009 v nakladatelství SPN. Dále jsem se zabývala učebnicemi *Český jazyk 6 – 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*, které byly vydány v nakladatelství Fraus v letech 2003 až 2006 a jejichž hlavní autorkou je Zdeňka Krausová. Na závěr jsem prostudovala také učebnice Vlastimila Styblíka a kolektivu nazvané *Český jazyk pro 6. – 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*, které byly vydány v letech 1999 až 2002 a pochází z nakladatelství SPN. Přesné názvy učebnic a další bibliografické údaje jsou uvedeny v bibliografické části diplomové práce.

Zmíněné učebnice jsem porovnávala z několika úhlů pohledu:

1. Nejprve jsem posuzovala, zda vůbec učebnice odlišují projev písemný od projevu mluveného.
2. Dále jsem se zaměřila na umístění cvičení, která se věnují mluvenému projevu, v učebnici.
3. Třetím hlediskem se staly typy textů, které jsou východiskem pro další práci žáků, a zároveň jsem se zajímala o druhy činností, které jsou určeny pro ústní vyjadřování.
4. Poté jsem sledovala, zda učebnice podává teoretický výklad. Tedy zda se žák dozvídá, co vlastně mluvený projev představuje, jaká je jeho historie, jaké jsou druhy projevů atd.
5. Jako poslední jsem hodnotila, jestli učebnice poskytují žákům obecný návod, jak postupovat při výstavbě svého vlastního mluveného projevu.

3.1 Hošnová, E. a kol.: *Český jazyk pro 6. až 8. ročník ZŠ*

Mezi nejnovější učebnice, s nimiž se často na základních školách pracuje, patří řada učebnic pocházející z nakladatelství SPN, na jejíž tvorbě se podílela Eva Hošnová s kolektivem. Tyto publikace (Hošnová a kol., 2006; Hošnová a kol., 2008; Hošnová a kol., 2009) uvádějí, že jsou zpracovány v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V závěru každé učebnice z této řady je také uvedeno, k jakým klíčovým kompetencím kniha směřuje a jaké jsou očekávané výstupy z práce s těmito publikacemi. Rozvoj mluveného projevu je nejčastěji řazen do kompetencí k učení. Předpokládá se, že si žák „osvojí v maximální možné míře dovednost užívat vhodné jazykové prostředky, zdokonalí se ve schopnosti kultivovaně se vyjadřovat psanou i mluvenou formou“ (Hošnová a kol., 2006, 173). Zařazení mluveného projevu do kompetence k učení shledávám poněkud zvláštním a ne zcela odpovídajícím charakteristice této kompetence. Dále je mluvený projev zmíněn v kompetenci pracovní a v kompetenci sociální a personální. Překvapující je naprostá absence kompetence komunikativní, do níž bych zařazení mluveného projevu očekávala.

1. Autoři těchto učebnic respektují odlišnost mluveného a psaného projevu, proto u většiny cvičení specifikují, zda jejich řešení má být provedeno formou písemnou či ústní.

2. Učebnice pro každý ročník je vždy rozdělena na dva celky. První část publikace je věnována jazyku a je podstatně rozsáhlejší nežli část druhá, která se zabývá slohem a komunikací. Činnosti, které vedou žáky k tvorbě samostatných písemných a mluvených projevů jsou řazeny téměř výlučně do druhé části učebnice.

3. Většina požadovaných činností se opírá o úryvky z literárních děl, čímž dochází k propojení mezi slohovou a literární výchovou. K literárním ukázkám se váže velké množství rozmanitých úkolů. Originální je také práce s žakovskými texty zařazenými do učebnic. Žáci se na těchto často neumělých textech učí rozeznávat chyby a následně přepisují text znovu s použitím vhodnějších prostředků. Tím, že chyby sami naleznou a zdůvodní, proč se domnívají, že vyjádření jsou nevhodná, se nad texty hlouběji zamýšlí, což jim napomáhá v tom,

aby se jich při své vlastní písemné i ústní produkci vyvarovali. Náročnost požadavků se postupně v průběhu druhého stupně základní školy zvyšuje. Například v šestém ročníku se žáci nejprve seznamují s vypravováním, popisem a učí se pracovat s informacemi. Postupně se však v dalších letech setkávají i s jinými slohovými útvary. Obecně mají žáci nejčastěji za úkol stručně shrnout obsah úryvku či vyprávět spolužákům příhodu z vlastního života, jejíž námět je podobný obsahu literární ukázky. Publikem těchto žákovských projevů je ve většině případů třída, což způsobuje určitou monotónnost. Shledávám vhodnějšími občasně simulace prostředí, v nichž by se třída stala jednou obecenstvem v divadle, podruhé posluchači rádia či rodiči na školní besídce. Žáci by se museli více soustředit na cílové obecenstvo a tomu svůj projev přizpůsobit. Nic však nebrání pedagogům v tom, aby zadání úkolů lehce přizpůsobili. Velká pozornost je v učebnicích Evy Hošnové věnována jazykové vybavenosti. Žáci jsou často vyzýváni k tomu, aby se zamysleli nad užitím jazykových prostředků a nad důsledky tohoto výběru. Jsou také cíleně vedeni k tomu, aby odlišovali prostředky typické pro projev psaný od prostředků charakteristických pro projevy mluvené. Obsahové stránce mluvených projevů je věnována zejména část týkající se práce s informacemi. Žáci se v ní učí vyhledávat a nalézat nejdůležitější informace, aby je poté dokázali sami užít ve svých písemných či mluvených projevech (Hošnová a kol., 2006). Žáci jsou dále vedeni k vyjádření vlastního názoru, k jeho odůvodnění či k oponování názorům ostatních. Námětů k diskusím je v této řadě učebnic velké množství, není však reálné, aby byl v hodinách věnován dostatečný prostor všem nabízeným tématům. Učitel by měl z nabídky dokázat zvolit taková témata, která jsou pro žáky zajímavá a přitažlivá. Zadání úkolů, jež se mají stát východiskem pro diskusi, explicitně nevyjadřují, jakým jazykem se mají žáci vyjadřovat. Pokud však učitel těmito úkoly sleduje rozvoj mluveného projevu, je vhodné, aby byla stanovena pravidla, jakou úroveň a kvalitu jednotlivé příspěvky do diskuse budou mít. Podobné je to s úplností vět. Rozhodnutí, zda se spokojí se stručnými či úsečnými větami nebo zda bude požadovat úplné větné konstrukce, spočívá pouze na učiteli.

4. + 5. Tyto učebnice se nevěnují charakteristice mluveného projevu. Požadují po žácích ústní vyjadřování, nicméně neříkají nic o tom, jak by správné projevy měly vypadat, co by měly obsahovat a co nikoli. Učebnice nedávají žákům ani obecný návod, jak postupovat při přípravě mluveného projevu. V zadáních cvičení je pouze požadavek na ústní zpracování tématu, postrádám však jakoukoli pomoc žákovi v tom, jak si má počínat. Žáci jsou tak odkázáni pouze na informace, které získají od učitele.

3.2 Krausová, Z. a kol.: *Český jazyk 6 až 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*

Další novější učebnice českého jazyka, které jsou na základních školách velmi rozšířené, jsou knihy pocházející z nakladatelství Fraus v Plzni. Na tvorbě těchto učebnic se podílela Zdeňka Krausová s kolektivem (Krausová – Teršová, 2003; Krausová – Teršová, 2004; Krausová – Pašková, 2005; Krausová – Pašková – Vaňková, 2006).

1. Tyto učebnice ve většině případů odlišují mluvený a ústní projev žáků. Podstatně větší důraz je kladen na rozvoj písemného projevu, zatímco projev mluvený je spíše opomíjen.

2. Řazení učebnic je podobné jako v případě publikací Evy Hošnové. Část učebnice nazvaná Komunikace a sloh je vymezena k procvičení psaných a mluvených projevů, zatímco první část učebnice se věnuje pouze mluvnickému učivu.

3. Na rozdíl od učebnic pocházejících z nakladatelství SPN, které se opírají o literární ukázky a nabízejí velké množství námětů k diskusi, tyto učebnice z nakladatelství Fraus mnohem více pracují s obrazovými materiály a podnětů k diskusi je podstatně méně. Nejčastější činnosti, které napomáhají procvičení mluveného projevu, jsou různá shrnutí hlavních myšlenek textu či vyjádření obsahů ukázek vlastními slovy. Náměty, které by žáky vedly k přípravě obsáhlejších mluvených projevů či k přípravě projevů určených veřejnosti, jsem v těchto

učebnicích nenalezla. Dostanou-li žáci prostor k mluvenému projevu, jedná se většinou o taková cvičení, v nichž si nejprve sestaví osnovu k danému tématu, s oporou o osnovu ústně přednesou svůj projev a poté podle osnovy napíše sloh. Mluvený projev je tak pojmán spíše jako předstupeň k projevu psanému, na který je kladen mnohem větší důraz.

4. + 5. O mluveném projevu jako takovém se nezmiňují ani tyto učebnice. Postrádám alespoň minimální návod, jak by měl mluvený projev vypadat. Žáci nemají k dispozici žádný postup, který by jim radil, jak při přípravě projevu pracovat, na co by se měli zaměřit, čeho by se měli vyvarovat. Chce-li učitel opravdu rozvíjet mluvený projev žáků, spočívá veškerá tato práce na jeho osobě a na jeho vůli pracovat s žáky nad rámec dané učebnice.

3.3 Hoffmannová, J. – Hoffmann, B.: *Český jazyk 6 až 9 – Literatura a komunikace*

Rozšířenou řadou učebnic, s nimiž se pracuje na základních školách, jsou také učebnice vytvořené Janou Hoffmannovou a Bohuslavem Hoffmannem nazvané *Český jazyk – Literatura a komunikace* z nakladatelství Práce v Praze (Hoffmannová – Hoffmann, 1998; Hoffmannová – Hoffmann, 1999; Hoffmannová – Hoffmann, 2000; Hoffmannová – Hoffmann 2001). Autoři těchto učebnic si jsou velmi dobře vědomi jistého odtržení výuky českého jazyka od reálných potřeb jeho uživatelů. V úvodu učebnice uvádějí, že hodiny českého jazyka nemají sloužit pouze k osvojení pravidel pravopisu, poznatků o jazyce či k nabytí informací o literárních autorech a jejich dílech (Hoffmannová – Hoffmann, 1998, 9). Tyto učebnice věnují zvýšenou pozornost komunikační výchově. Cílem autorů je dát žákům dostatečné množství příležitostí k získání schopnosti úspěšně zvládat nejruznější komunikační situace, s nimiž se žáci dostávají či v budoucím životě dostanou do kontaktu. Jana Hoffmannová je také spoluautorkou publikace *Dialog v hodinách češtiny 2: cvičebnice mluveného projevu pro žáky 6. – 9. ročníku a*

nižšího gymnázia (J. Hoffmannová – O. Müllerová, 1998), v níž lze nalézt velmi užitečné nápady, jak dále s mluveným projevem pracovat a jak ho rozvíjet.

1. V těchto učebnicích se nacházejí cvičení, v jejichž zadání je explicitně vyjádřen požadavek ústního zpracování úkolu, ale i cvičení, která takto přesně stanovené požadavky nemají. Charakter zadání však v mnoha případech vybízí k mluveným projevům.

2. Tyto učebnice se od ostatních odlišují přiřčením výuky mluveného projevu k literární výchově. Učebnice nejsou dokonce ani rozděleny na samostatné části, nýbrž literatura se prolíná s komunikační výchovou. Toto vzájemné sloučení považuji za vhodné, jelikož tím nedochází k nepřirozené separaci jednotlivých složek jazyka, jako je tomu v ostatních zmíněných učebnicích.

3. Podobně jako jiné řady učebnic i tyto pracují zejména s literárními texty. Kromě ukázek z vybraných děl české i světové literatury jsou využívány také žákovské práce či přepisy reálných dialogů, s nimiž se žáci každodenně setkávají ve svém volném čase. Tyto texty slouží zejména k demonstrování chyb, jichž se v komunikaci často dopouštíme. Náročnost zvolených ukázek a s nimi související náročnost komunikačních schopností stoupá přiměřeně věku. Třebaže žáci již s určitými schopnostmi komunikace do školy (a zejména tedy na druhý stupeň) přicházejí, autoři učebnice začínají od nejjednodušších životních situací, což dokazují například úvodní témata zvolená pro žáky šesté třídy: oslovení cizích lidí, rozdíl mezi tykáním a vykáním a zdvořilost při seznamování. Každé téma je doprovázeno velkým množstvím otázek, u nichž není uvedeno, zda mají žáci odpovídat písemně či ústně, otázky však vybízejí spíše k diskusi o daném tématu než k písemnému zpracování odpovědí. Velice pozitivně hodnotím, že učebnice dostatečně zdůrazňují dialogickou podstatu jazyka. Ve většině jiných učebnic slouží k procvičování mluveného projevu zejména cvičení a činnosti monologického charakteru, což zcela neodpovídá komunikačním situacím, jejichž účastníkem se člověk stává v běžném životě. O respektování dialogického charakteru jazyka svědčí již samotný název jedné z kapitol učebnice - „Dialog a monolog“ v určité

oblasti lidské komunikace. Kromě dílčích činností vedoucích k rozvoji mluveného projevu jsou na konci každé kapitoly zařazena témata pro rozsáhlejší práci, která vyžadují od žáků delší a náročnější přípravu. Často se jedná o besedy, na něž by měli být přizváni i dospělí, kteří mají k danému tématu co říci. Náročnost požadovaných činností vzrůstá, a proto se žáci kromě besed a diskusí seznamují také s problematikou interview, slavnostních řečí při významnějších událostech, ale i se samotným přednesem oblíbených literárních textů. Autoři učebnice nepovažují souhrn nabízených témat za vyčerpávající a apelují při té příležitosti na učitele, aby využili každou možnost, kdy lze mluvený projev alespoň minimálně procvičit. Během školního roku se nabízí velké množství příležitostí, při nichž je vhodné zařadit kratší mluvené projevy. Žáci si tak mohou procvičit řeči oslavné, blahopřejné, děkovné i uvítací (Hoffmannová – Hoffmann, 2000, 34).

4. Tato řada učebnic podává jako jediná teoretický úvod k mluvenému projevu. V osmé třídě se žáci dozvídají obecnou charakteristiku řečnictví a umění veřejných mluvených projevů obecně. Díky krátkému seznámení s počátky rétoriky si uvědomují důležitost přizpůsobení svého projevu zejména tomu, ke komu mluvíme a proč mluvíme, jaký je tedy cíl a funkce našeho projevu.

5. Stručně popsána je i výstavba a samotná příprava mluveného projevu, což může žákům významně napomoci při tvorbě jejich vlastních projevů. Žáci nejsou zahrnuti sáhodlouhým výčtem figur a tropů, jejichž učení nazpaměť často k ničemu nevede - zmíněny jsou pouze nejpoužívanější figury, které jsou připomenuty vhodnými příklady z praxe. Výklad se opírá o znalosti z předchozích ročníků, čímž dochází k nenásilnému opakování a prohlubování znalostí dané látky. V závěru této kapitoly jsou uvedeny také praktické rady, které mohou žákům napomoci. Varují je například před vycpávkovými slovy, nedoporučují memorování celého projevu, jako tomu bylo v době antiky, nabádají k přiměřené nonverbální komunikaci či k adekvátní práci s hlasem (Hoffmannová – Hoffmann, 2000, 40). Na tuto problematiku později navazuje učebnice pro devátý ročník základní školy, v níž je látka posledních tří let shrnuta a mluvený projev je porovnáván s projevem

písemným. Autoři učebnice upozorňují na specifika, která oba tyto druhy projevu mají, a varují žáky před možnými úskalími. K dobrému pochopení výkladu opět napomáhají vhodně zvolené texty, v tomto případě i přepisy autentických mluvených situací, zejména potom dialogů (Hoffmannová – Hoffmann, 2001, 164n). Tato učebnice tedy jako jediná nevyžaduje od žáků, aby zákonitosti mluveného projevu objevili sami, což se mnohým nepodaří, ale podává jim pomocnou ruku v podobě obecných rad, které lze aplikovat při různých cvičeních. Tyto rady nejsou stále znovu opakovány v zadáních jednotlivých úkolů, ale jsou souhrnně sepsány a slouží tak jako pomůcka, do níž mohou žáci nahlédnout, pokud chtějí a pokud pomoc potřebují. Zadání úkolů jsou proto na první pohled velmi podobná zadáním vyskytujícím se v dalších analyzovaných učebnicích. Publikace Jany Hoffmannové a Bohuslava Hoffmanna se však odlišují přehledem teoretických informací a praktických rad, díky nimž si žáci osvojují tolik potřebné základy, na nichž budou své mluvené projevy dále rozvíjet.

3.4 Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 6. až 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*

Třebaže učebnice vytvořené Vlastimilem Styblíkem a kolektivem pocházejí ještě z doby, kdy nebyl v praxi uveden Rámcový vzdělávací program, a jejich obsah je tedy přizpůsoben požadavkům dnes již neplatných osnov pro výuku českého jazyka, na mnoha základních školách je výuka ještě stále vedena podle těchto učebnic pocházejících z nakladatelství SPN (Styblík, 1995; Styblík, 1999; Styblík, 2001; Styblík, 2002).

1. Ve většině případů zadání cvičení, která jsou určena k pěstování kultivovaného mluveného projevu, vysloveně uvádějí, že daná činnost je zaměřena na ústní vyjadřování. Některá cvičení, která naopak vyžadují písemné zpracování, však mohou být také pojata jako vhodné činnosti pro mluvené projevy.

2. Učebnice je podobně jako většina ostatních rozdělena na dvě části, první je věnována problematice mluvnice, druhá část se zabývá slohem. Otázky, které by vedly k hlubšímu zamyšlení nad textem a mohly by být vhodným východiskem pro různé diskuse, jsou uvedeny pouze v části věnované slohu. Považuji za vhodnější pojetí učebnic, v nichž se také pracuje s texty, ale otázky vybízející k zamyšlení nad obsahem a přesahující do praktického života žáků jsou k textům řazeny při každé příležitosti, jako je tomu například v učebnicích Hoffmannové a Hoffmanna, nikoli pouze v hodinách slohových. Je nelogické vyžadovat přemýšlení nad textem pouze v hodinách slohu, jelikož v praktickém životě také není čtení od přemýšlení nad obsahem odděleno.

3. Výchozím bodem pro většinu cvičení v části mluvnické i v části slohové jsou literární texty. Zatímco v předchozích učebnicích je k textům přiřazeno velké množství otázek, které od žáků vyžadují vyjádření vlastního názoru k danému tématu, v těchto učebnicích z nakladatelství SPN se k textům pojí otázky zaměřené výlučně na procvičení mluvnického učiva. Nejčastěji mají žáci něco doplnit, nahradit, podtrhnout, odůvodnit, určit či vyhledat. Texty jsou v mnoha případech vybrány čistě za účelem procvičení jednotlivých jazykových jevů. Ryze mluvený projev je od žáků v průběhu šesté až deváté třídy žádán pouze několikrát, většina ostatních cvičení však přesně neudává, zda se jedná o cvičení projevu psaného či mluveného. Ze zadání však vyplývá, že se převážně jedná o vyjadřování písemné. Témata, která jsou žákům navrhována k příležitosti mluveného projevu, nepovažuji z pohledu samotných žáků za příliš lákavá a pro ně žádoucí. Například v sedmé třídě by měli žáci přednést ústní úvahu týkající se významu osobnosti Josefa Jungmanna pro český jazyk či zamýšlející se nad povinnostmi k vlasti (Styblík a kol., 1995). Téma zvolené pro osmé třídy je žákům bližší – měli by si připravit a přednést krátký proslov k zahájení školní akademie či k příležitosti uvítání prvňáčků do školního prostředí.

4. V učebnicích této řady jsem nenalezla charakteristiku mluveného projevu, která by napomohla žákům k utvoření představy o tom, jakou má řečnické umění tradici a jak důležitá je schopnost kultivovaného projevu pro život.

5. Učebnice nedávají žákům žádný obecně platný návod, jak si proslov připravit. Autoři volí takový způsob, kdy v zadání cvičení, která se týkají mluveného projevu, je vyjmenováno vše, co mají žáci zmínit. Žáci tedy mají hotovou jakousi osnovu, kterou stačí pouze lehce rozšířit (Styblík a kol., 2002). Prosté vyjmenování obsahu projevu namísto návodu s sebou přináší riziko, že žáci nebudou schopni se přizpůsobit takovým komunikačním situacím, které nemají nacvičené. Vhodnějším shledávám seznámení žáků s tím, jak má projev vypadat a co se od něho očekává. Díky tomu mohou žáci získat univerzální návod, jak si počínat nejenom v jedné konkrétní situaci, ale i v situacích jiných.

3.5 Balkó, I. – Zimová, L.: *Český jazyk pro 6. až 9. ročník základní školy*.

V těchto učebnicích je výuka mluveného projevu podávána podobným způsobem, jako je tomu v učebnicích Vlastimila Styblíka. I zde je kladen větší důraz na písemný projev žáků, třebaže to zadání cvičení explicitně nezmiňují. Oproti Styblíkově řadě učebnic publikace autorek Balkó a Zimové nabízejí pouze větší množství doplňujících otázek k textu, s nimiž mohou žáci pracovat (Balkó – Zimová, 1994; Balkó – Zimová, 1995a; Balkó – Zimová, 1995b; Balkó – Zimová, 1996).

3.6 Porovnání učebnic

Z této provedené analýzy učebnic jednoznačně vyplývá, že největší prostor věnovaný mluvenému projevu je v učebnicích Jany Hoffmannové a Bohuslava Hoffmanna. Tato řada učebnic vybízí k procvičování mluveného projevu vždy, je-li to jen možné. Nelze říci, že by ostatní učebnice mluvený projev zcela opomíjely.

Také obsahují cvičení, která jsou určena ústnímu vyjadřování, nicméně v mnoha případech mají tato cvičení taková zadání, která mluvené zpracování nabízejí pouze jako možnost, jak ke cvičení přistupovat. Cvičení zaměřená na písemný projev pak jasně převažují.

Pokud bychom porovnávali učebnice podle toho, jak zohledňují pět mnou navržených kritérií, podle nichž doporučuji hodnotit mluvený projev, zjistili bychom, že většina těchto kritérií je opomíjena. V žádné prostudované učebnici není návod či rada týkající se techniky mluveného projevu. Pro všechny učebnice je platná také naprostá absence práce s nonverbální komunikací. Postrádám i jakoukoli zmínku o důležitosti obsahové náplně mluvených projevů. Stylistická úroveň projevu je nejvíce zmíněna v učebnicích Evy Hošnové, kde je důraz kladen na to, aby si žáci všímali užitých jazykových prostředků a následně se zamýšleli nad svou volbou a nad jejími důsledky. Poslední kritérium, kterým je schopnost zohlednění adresátů a jejich možností, je zmíněna pouze v učebnicích Hoffmannové a Hoffmanna, které zdůrazňují nutnost uvědomit si, ke komu a proč mluvíme, a tomu přizpůsobit naše sdělení.

Při podrobném zkoumání jednotlivých řad učebnic, s nimiž se v současnosti nejčastěji pracuje na základních školách, jsem měla možnost porovnat jejich slabé i silné stránky. Obecně lze říci, že učebnice novějšího data vydání se více řídí požadavky kurikulární reformy, což s sebou přináší i konec relativního opomíjení mluveného projevu. Tyto učebnice jsou také lépe graficky zpracovány, a tím se stávají přitažlivějšími pro žáky. Témata v nich obsažená a náměty k další práci žáků se snaží vycházet ze zájmů dnešní doby, a proto jsou jako ukázky zvoleny takové literární texty, které mohou žáci považovat za jim blízké. I učebnice staršího data mají svou nespornou kvalitu, nicméně vycházejí z jiných požadavků, které již v dnešní době nejsou aktuální. Z provedeného porovnání učebnic vyplývá, že neexistuje jedna ideální učebnice, která by splňovala veškeré požadavky. Chce-li se škola či učitel při výuce mluveného projevu držet postupu používané učebnice, je vhodné snažit se možné nedostatky kompenzovat jiným způsobem. Zajímavou

možností, jak překonat některé nedostatky učebnic, je jejich kombinování. Na ZŠ Petřiny – Jih jsem měla možnost vyučovat mluvnické učivo podle Styblíkovy řady učebnic českého jazyka, zatímco k výuce literatury jsem měla k dispozici učebnice Hoffmannové a Hoffmanna. Chybějící či nelákavá témata k mluvenému projevu ve Styblíkových učebnicích jsou tak doplněna velkým množstvím námětů, s nimiž se setkáváme v učebnicích z řady *Český jazyk – Literatura a komunikace*.

Je třeba mít neustále na mysli, že tento provedený průzkum používaných učebnic nemusí vůbec nic vypovídat o samotné výuce českého jazyka. Hlavní roli opět sehrává učitel a jeho přístup k mluvenému projevu. Často dokáže svou obětavostí a prací vykompenzovat možné nedostatky učebnic, díky čemuž se žáci mohou naučit ještě více, než kolik by se vůbec mohli z učebnic naučit. Na druhou stranu však platí, že ani vynikající učebnice není zárukou kvalitní výuky. Učebnice mohou napomoci a velice usnadnit výuku, nejsou však samospasitelné. Časté výtky učitelů, kteří zdůrazňují, že podle takto nekvalitních učebnic nemohou správně vyučovat, vypovídají spíše o neochotě samotných učitelů něco změnit. Nenabízí-li učebnice dostatečné množství námětů a materiálů k výuce, měl by učitel sám hledat v jiných publikacích a snažit se žákům tyto nedostatky vynahradit, aby oni sami nepociťovali nějaké znevýhodnění. Toto však vyžaduje plné nasazení učitele a nemalou měrou zasahuje i do jeho volného času.

Porovnáme-li starší učebnice s těmi novějšími, vidíme ve výuce mluveného projevu zřetelný vývoj a posun kupředu. I z výše provedené analýzy osnov, jimiž se vyučování českého jazyka dříve řídilo, je jasné, že mluvený projev postupně nabývá na důležitosti. Mění-li se přístup k výuce mluveného projevu, je logické, že se přizpůsobují také učebnice. Proto v nich stále častěji nalézáme úkoly zaměřené pouze na mluvené vyjadřování žáků. Důkazem toho je mimo jiné publikace Hoffmannové a Hoffmanna, nesoucí slovo komunikace již v samotném názvu. Vzhledem k tomu, že publikace zaměřené na mluvené projevy dospělých jsou dnes běžnou záležitostí, lze předpokládat, že se brzy na trhu objeví také podobné

učebnice mluveného projevu, jejichž cílovou skupinou však budou žáci základních, případně středních škol.

4. ZÁSADY ROZVOJE MLUVENÉHO PROJEVU VE ŠKOLE

Učitel, který se rozhodne věnovat pozornost mluvenému projevu, by se měl nejprve zamyslet nad principy a pravidly, která hodlá při této činnosti dodržovat a respektovat. Ve své diplomové práci zmiňuji pouze nejdůležitější body, o nichž jsem přesvědčena, že by rozhodně neměly být opomenuty. Některé poznámky se mohou zdát nadbytečné a samozřejmé, nicméně ne vždy jsou skutečně respektovány, a proto jejich uvedení považuji za přínosné.

Zásady, podle nichž by měl učitel sledující rozvoj mluveného projevu postupovat:

4.1 Ujasnění cílové stylové roviny vyjadřování

Dříve, nežli se učitel skutečně vydá cestou rozvoje mluveného projevu žáků, by si měl ujasnit, v jaké stylové rovině chce dosáhnout zlepšení. Navrhuji, abychom podobně jako Miroslav Kala, který provedl průzkum stavu písemného a mluveného projevu žáků základní školy, rozlišovali tři základní stylové roviny, v jejichž rámci se mluvený projev žáků odehrává (M. Kala, 1989, 261). Nejnižší stylová rovina žákům slouží ke komunikaci mezi svými vrstevníky, tedy mezi partnery, kteří si jsou navzájem rovni. V této rovině se toleruje nejvíce odchylek od spisovné komunikační normy. Některá vybočení, především potom v rovině lexikální jsou charakteristickým znakem tohoto druhu komunikace a žáci se jimi vymezují vůči svému okolí. Pro učitele je velmi obtížné v rámci tohoto druhu komunikace na žáky působit, jelikož dospělí jí nejsou ve většině případů přítomni. Jejich přítomnost znamená narušení atmosféry rovnocennosti mezi partnery a s tím je spojena i určitá změna vyjadřování žáků. Možnost přímého vlivu učitele je tedy značně omezená, a proto není vhodné, aby si učitel jako cíl zlepšení mluveného projevu vybral právě tuto stylovou rovinu. Druhá, střední stylová rovina vyjadřování je typická pro polooficiální komunikaci. V praktickém životě se tato rovina stává nejčastější a nepotřebnější variantou vyjadřování. Toleruje určité odchylky od spisovné normy, hovorová podoba jazyka v tomto případě není zcela odmítána, nicméně od mluvcích

se vyžaduje schopnost kultivovaného projevu, který odpovídá dané komunikační situaci. Komunikace na této stylové rovině by měla probíhat i během školní výuky, proto je tato rovina nejvhodnější pro uvědomělé působení učitele na mluvený projev žáků. Třetí, nejvyšší stylová rovina je typická pro oficiální vystoupení. Nároky na tyto projevy jsou vysoké a často se jedná o projevy, které jsou předem pečlivě připraveny. Žáci ve většině případů nemají ve škole příležitost k projevům na této úrovni. Ani v praktickém životě není od nás tato komunikace příliš často vyžadována. Jako nejvhodnější stylová rovina, na níž by měl učitel působit, se tedy jeví rovina střední. Jednotlivé roviny však od sebe nejsou izolovány, proto tím, že budeme kultivovat rovinu polooficiálního styku, budeme nepřímo působit i na vyjadřování v rovinách ostatních.

4.2 Zjištění stávající úrovně mluveného projevu žáků

Domnívám se, že před samotným zahájením výuky mluveného projevu by se měl učitel také seznámit s úrovní, na jaké se mluvený projev žáků nachází. Třída netvoří homogenní skupinu, proto i v případě mluveného projevu budou mezi žáky mnohdy významné rozdíly. Bernstein ve své teorii rozeznává v řečovém chování dva druhy kódů: kód zúžený a kód rozvinutý. Pro kód rozvinutý je charakteristická „omezená slovní zásoba, krátké a gramaticky jednoduché věty, předvídatelnost sledu vět, monotónní používání spojek, častější používání krátkých otázek, výskyt stálých slovních obrátů, problémy se správnou výslovností a s používáním cizích slov“ (H. Belz, 2001, 189). Oproti tomu pro žáky s rozvinutým řečovým kódem je typická „velká slovní zásoba, složitá větná struktura, správné používání gramatiky, diferencované používání spojek, častější používání výstižných předložek, přídavných jmen a příslovcí, správné používání cizích slov“ (H. Belz, 2001, 189). Bernstein odlišoval tyto dva druhy kódů na základě příslušnosti mluvčího k nižší či střední společenské vrstvě. Ve školní praxi by se učitel neměl řídit tímto kritériem, nicméně by měl být schopen odlišit žáky, jejichž kód je rozvinutý od žáků s kódem zúženým.

Učitelé, s nimiž jsem svou diplomovou práci konzultovala, se shodují na tom, že díky pravidelné péči a procvičování se dá mluvený projev zlepšit u většiny žáků. Pro učitele je důležité vědět, jaké úrovně mluvený projev jednotlivců dosahuje, aby mohl stanovit adekvátní požadavky. U žáků méně zdatných v ústním vyjadřování bude nutná vyšší míra tolerance k některým chybám a nedostatkům. Tato tolerance by však mohla uškodit žákům, jejichž projev je na slušné úrovni, a mají tedy předpoklad rozvíjet se rychleji. V části diplomové práce věnované problematice hodnocení mluveného projevu zmiňuji, že nepovažuji za vhodné mluvený projev klasifikovat známkami, nýbrž že upřednostňuji hodnocení slovní, které má větší formativní účinky. Díky užívání slovního hodnocení se učitel nevystavuje nebezpečí nařčení z nespravedlnosti v důsledku odlišných nároků na jednotlivé žáky v rámci jedné třídy.

4.3 Důslednost a pravidelnost

Zejména zpočátku je nutné dodržovat pravidelnost procvičování mluveného projevu. Předpokládám, že pokud budou mít žáci co největší prostor pro vlastní vyjádření, může dojít ke zlepšení stavu mluveného projevu. K tomuto názoru se přikláním zejména díky zkušenostem získaným při výuce cizího jazyka. Chce-li se žák naučit plyně hovořit cizím jazykem, musí k tomu mít co nejvíce příležitostí. Domnívám se tedy, že podobný nácvik napomůže i zlepšení vyjadřování v jazyce mateřském. K těmto příležitostem však nelze počítat bezduché komentáře k čemukoli, které slouží pouze k oddálení zahájení výuky. Nelze předpokládat, že se žakovské vyjadřovánílepší díky nahodilým aktivitám, které by učitel nárazově zařadil do výuky. Z tohoto důvodu navrhuji, aby si učitel zpočátku stanovil určitý den, v němž bude část hodiny věnovat činnostem vedoucím ke zlepšení mluveného projevu. Tím, že si učitel přesně vymezí časový úsek, zabrání opomíjení této části jazykové výuky. Zvýšenou pozornost by měl učitel věnovat volbě doby vhodné pro mluvené projevy žáků. Je nutné povšimnout si velkého množství faktorů, které mohou mít na práci žáků vliv. Rozhodně nepovažuji za vhodné zvolit si pro tuto

činnost poslední hodinu dne, zejména potom odpolední vyučování. Žáci bývají většinou natolik pasivní, že úroveň jejich výkonů by mohla být značně podprůměrná. Pozornost by měl učitel věnovat i předcházejícím hodinám. Žáci unavení po náročné tělesné výchově či naopak roz dovádění po polední přestávce nejsou schopni velké koncentrace na mluvené projevy. Toto doporučení stanovení pravidelného času, který bude věnován mluvenému projevu, neznamená, že v jiných příležitostech by měl být mluvený projev opomíjen. Jedná se pouze o preventivní opatření, které má zabránit úplnému zapomnění na mluvený projev. Učitel, který se rozvoji mluveného projevu soustavně věnuje a zařazuje pravidelně činnosti tohoto druhu do výuky, toto doporučení respektovat nemusí. Je vhodné spíše pro učitele, kteří se na mluvený projev začínají soustředit či kteří problematiku mluveného projevu doposud spíše přehlíželi.

Při snaze o zlepšení mluveného projevu žáků by se učitel českého jazyka a literatury neměl soustředit pouze na svůj obor. Důležitá je spolupráce i s ostatními pedagogy, kteří by se také měli na kultivaci mluveného projevu podílet. Učitel českého jazyka by měl své kolegy seznámit s kritérii, která pro mluvený projev stanovil, měl by ostatním učitelům vysvětlit, jaké si stanovil cíle a požádat je o pomoc při jejich naplňování. Lze předpokládat, že někteří učitelé nebudou chtít nic změnit na svém dosavadním stylu výuky, někteří se však jistě připojí, jelikož mluvený projev také shledávají důležitým a pro život podstatným. Není nezbytně nutné vyžadovat od kolegů, aby v hodnocení žákova výkonu ve svém učebním oboru zohledňovali kvalitu mluveného projevu. Postačí pouhé vyžadování úplného a srozumitelného projevu, který bude přiměřený dané situaci. Bude-li od žáků vyžadován spisovný a kultivovaný mluvený projev ve všech předmětech, postupně si na užívání této stylové roviny jazyka natolik navyknou, že určitá úroveň vyjadřování jim nebude v budoucnu činit žádné větší problémy a nebudou již kultivovaný jazyk považovat za nepřirozený. Je třeba zvrátit nepříznivý stav, kdy „škola v dosavadní praktické výuce mateřského jazyka momentálně jen nepatrně, nedostatečně staví na reálných výrazových prostředcích školské komunikace, i když

se proklamativně hlásí (formou osnov předmětu) k požadavku moderní jazykové výuky v komunikačním duchu“ (J. Svobodová, 2000, 127).

Učitel by měl být při vyžadování kultivovaného mluveného projevu důsledný. Z vlastních studií i z pedagogických praxí vím, že mnozí učitelé často upřednostňují rychlé, jednoduché a stručné vyjadřování. Vedou je k tomu pravděpodobně časové důvody. Jestliže si žák zvykne na tento úsporný styl vyjadřování, při kterém jsou preferovány neúplné věty nebo mnohdy i samostatná slova, může se úroveň jeho mluveného projevu postupně snižovat. Učitelé si často při vyžadování úsporného vyjadřování nejsou vědomi tohoto rizika. V hodinách českého jazyka a literatury se nabízí velké množství příležitostí, v nichž žáci mají příležitost vyjádřit své názory a postřehy. I tyto často krátké příspěvky k danému tématu by měly mít formu úplných vět. Učitel tak zabrání tomu, co je v dnešní době běžné - žáci dokážou tvořit úplné větné konstrukce při simulovaných mluvních cvičeních či jiných činnostech, v běžném hovoru však často nejsou schopni hovořit ve smysluplných větách. Učitelé by proto měli i při zkoušení požadovat odpovědi celou větou a neměli by skrývat za časovou úsporu vlastní neochotu věnovat čas zkoušení. Nezapomeňme, že vyžaduje-li učitel takový způsob vyjadřování od svých žáků, musí být sám schopen toto pravidlo respektovat. Aniz by si to vyučující uvědomovali, otázky, které svým žákům kladou, často postrádají gramatickou správnost a jsou v mnoha případech nahrazovány úsečnými slovními spojeními.

4.4 Hodnocení a zasahování do projevu

Problematicke hodnocení žákovských mluvených projevů se detailněji věnuji v následující části diplomové práce, zde bych ráda zdůraznila některé nejdůležitější zásady. Za nutné považuji zejména pozitivní hodnocení. Má-li mít žák chuť k dalšímu zlepšování svého projevu, musí cítit, že jeho snaha přináší výsledky. Téměř v každém mluveném projevu lze nalézt něco, za co může učitel žáka pochválit. I malá pochvala dokáže velmi motivovat k dalším výkonům. U mladších žáků může fungovat ještě určitý systém „odměn“ za správně provedenou práci či za

dosažení určitého pokroku (I. Pavelková, 2002). Jako oblíbené odměny se mnohým učitelům osvědčily různé obrázky, nálepky či razítka. Při pedagogické praxi jsem měla možnost se s tímto systémem odměn setkat osobně a překvapivě musím potvrdit, že o obrázky mají zájem i žáci deváté třídy. Paní učitelka tento způsob motivace velmi oceňuje, jelikož jí (nejenom při procvičování mluveného projevu) umožňuje dát žákovi najevo, že je s jeho prací spokojena, třebaže mu nemůže dát lepší známku než je například čtyřka. Mnohdy potom tyto odměny znamenají pro žáky více než samotné známky.

Žáci jsou velmi citliví na jakékoli projevy nespravedlnosti. Často vidí spáchanou křivdu i tam, kde k ničemu takovému nedošlo. Z tohoto důvodu doporučuji striktně dodržovat hodnotící kritéria, s nimiž učitel pracuje. Nezáleží na tom, zda se jedná o kritéria stanovená učitelem či zda se na tvorbě kritérií podíleli sami žáci. Požadavky, podle nichž bude mluvený projev hodnocen, by měly být vyvěšeny na viditelném místě třídy a žáci by je měli považovat za závazné při jakékoli příležitosti. Při hodnocení mluveného projevu by měl učitel vždy zhodnotit žákovské vystoupení z hlediska všech kritérií. Jednotlivá kritéria nemusí být vždy považována za stejně důležitá, nicméně učitel by měl vždy alespoň minimálně zmínit, jak se v dané oblasti mluveného projevu žákovi dařilo. Jestliže bude některé z kritérií dlouhodobě přehlíženo a opomíjeno, žáci získají mylný dojem, že tato část mluveného projevu není příliš důležitá. To pravděpodobně povede k úplnému zapomnění určité složky mluveného projevu, jelikož žáci mají tendenci velmi rychle zapomínat na vše, co od nich není pravidelně vyžadováno.

S hodnocením žáků souvisí i nevhodnost různého poměřování a porovnávání výkonů. Chce-li učitel vytvořit ve třídě přátelskou atmosféru, musí se těchto chyb vyvarovat. Je třeba posuzovat žáka individuálně a hodnotit ho vzhledem k jeho předchozímu stavu. Pouze tak má žák možnost poučit se ze svých vlastních chyb, aniž by byl stresován neschopností dosáhnout takové kvality jako někteří ostatní spolužáci.

Ještě před zahájením výuky mluveného projevu by si měl učitel uvědomit, zda hodlá do projevů žáků zasahovat v jejich průběhu. Z rozhovorů s učiteli jasně vyplynulo, že ve většině případů dávají přednost souhrnnému hodnocení po ukončení projevu, zatímco v průběhu vystoupení žáka si dělají krátké poznámky. Pouze jeden dotazovaný učitel považuje zasahování do mluvených projevů v jejich průběhu za nutné a přínosné. Žáci si podle něho často nepamatují, že se nějakých chyb dopustili, proto jim výsledný seznam jevů, na které by si měli dát pozor, není příliš přínosný. Přikláním se však spíše k názoru většiny dotazovaných učitelů, kteří hodnotí žáky souhrnně v závěru vystoupení. V průběhu samotného projevu bych žáky upozorňovala pouze na nejzávažnější a výjimečné chyby.

4.5 Prostředí

Při přednesu mluveného projevu by se měl žák cítit co nejlépe. S veřejným vystoupením je spojena vysoká míra nervozity a stresu, která je často ještě navyšována nevhodným prostředím, v němž se výuka odehrává. Klasické uspořádání třídy, kdy si žáci vzájemně hledí do zad, není vhodné pro diskuse, besedy, ale ani pro běžná mluvní cvičení. Kruhové uspořádání lavic navozuje přátelštější atmosféru, v níž se mohou žáci snáze oprostít od studu a obav (H. Kasíková, 1997). Ne vždy má učitel možnost vyučovat v příjemně zařízené učebně, nicméně existuje několik možných řešení. Na většině škol jsou zřízeny školní knihovny. Jejich prostředí je uvolněnější než prostředí klasické třídy. Nepotřebuje-li učitel, aby měli žáci kvůli psaní k dispozici lavice, může některé hodiny českého jazyka či literatury přemístit do prostor knihovny. Kromě přívětivějšího prostředí je možné, že zde žáky zaujmou nějaké publikace, což je jistě žádoucí. V knihovně jsou také k dispozici různé příručky a encyklopedie, které by bylo vhodné používat při výuce, ale které nelze přemísťovat každý den po celé škole. Prostředí školní knihovny tak skýtá nečekané množství možností, které se nabízí k využití. Za pěkného počasí se některé hodiny mohou přesunout ven. Ve větších městech se soukromí pro mluvené projevy hledá obtížně, ale školy

v menších městech či na vesnicích tuto možnost mají, a proto by jí měly alespoň občas využívat. Učitel však musí dbát na to, aby si žáci nevykládali přesunutí výuky mimo prostor učebny jako zrušení výuky, k čemuž mají často sklony. Další pozitivum občasného přesunutí výuky mimo prostory učebny je v přivyknutí na odlišná prostředí. Často se stává, že žáci dokážou přednést téměř výborný projev ve školní učebně, mají-li ale s tím samým projevem vystoupit na jakémkoli jiném místě, znovu se dostaví tréma z neznámého prostředí. Postupným přivykáním na pronášení mluvených projevů mimo třídu se může dosáhnout minimalizování či úplného eliminování těchto obav. Předpokládám, že zavedení tradice občasného přesunutí výuky mimo zdi učebny bude žáky hodnoceno kladně, jelikož vítají jakékoli oživení vyučování. Nicméně učitel by měl zvážit, zda takové přesuny opravdu přinášejí něco pozitivního. Není-li tomu tak, není nutné výuku přesouvat.

Obavy, které většina žáků před jakýmkoli veřejným vystoupením zažívá, jsou přirozené. Část z nich se může odstranit výběrem vhodnějšího prostředí, většina ale spočívá v přítomnosti ostatních lidí, v případě vyučovacích hodin se jedná především o spolužáky. Hodinová dotace oboru český jazyk a literatura je oproti některým ostatním předmětům poměrně vysoká, proto lze předpokládat, že by učitel měl být schopen třídu lépe poznat a seznámit se s ní. Literární výchova je navíc svou povahou blízka estetickým výchovám, což učiteli umožňuje proniknout k žákům ještě hlouběji. Zkušený učitel by měl odhalit, jaké vztahy ve třídě panují, kdo vzbuzuje v ostatních obavy, kdo je vůdcem třídy, kdo stojí v pozadí... Začínající učitel by mohl mít s rozeznáním vztahů ve třídě určité problémy, je proto vhodné komunikovat s třídním učitelem či se staršími a zkušenějšími kolegy. Žáci přecházející na druhý stupeň základní školy již mají mezi sebou vztahy diferencované, třebaže ještě nejsou zcela ustálené, proto se učitel z prvního stupně může stát nedocenitelným zdrojem poznatků o třídě. Pozná-li učitel třídu důkladně, dokáže předejít komplikacím, které by při veřejném prezentování mluvených projevů mohly nastat. Především je třeba naprosto zamezit vzniku jakéhokoli posmívání či urážení ostatních. Negativní projevy spolužáků mohou mluvený projev ovlivnit značnou měrou a mohou mluvčím nadále působit velké problémy.

Z tohoto důvodu nepovažuji za vhodné zahájit mluvené projevy žáků přímým vystoupením při mluvním cvičení před celou třídou. Učitel by měl žáky nejprve nechat přivyknout na vyjadřování před ostatními, měl by začínat s různými diskusemi či s dotazy na názory žáků. Osvědčilo se také postupné zvětšování okruhu posluchačů. Nejprve žáci sdílí své názory ve dvojici, poté se dvojice spojí ve čtveřice, čtveřice se mohou rozšířit na skupinky o šesti či osmi lidech, až je vše zakončeno vystoupením před celou třídou. Teprve v této době by měla být do výuky zařazena mluvní cvičení a jiná vystoupení jednotlivců. Problematika vstřícné atmosféry ve třídě je úzce spjata také s hodnocením žáků. Po veřejném vystoupení není vhodné nechat ostatní kritizovat projev svého spolužáka. Nejprve by měl dostat příležitost vyjádřit se ke svému vystoupení on sám. Měl by zhodnotit, co se mu na projevu povedlo, a s čím naopak spokojen není. Poté by měli ostatní vyzdvihnout to, co bylo na projevu pozitivního, a až na úplném závěru by se měli pokusit poradit spolužákovi, co by měl příště udělat lépe. Hodnocení spolužáků by mělo být míněno jako rada pro přípravu dalších projevů, nikoli jako odsouzení projevu aktuálního. Není-li si učitel jist, že jsou žáci schopni takto k hodnocení přistupovat, měl by zpočátku hodnotit výkony pouze on sám, aby zamezil možným konfliktům ve třídě, které mohou vyvolat zbytečný strach a obavy před dalšími vystoupeními.

4.6 Volba tématu a realizace projevů

Při výuce mluveného projevu nelze opomenout ani důležitost motivace k dobrým výkonům (I. Pavelková, 2002). Významným motivačním prvkem je volba přitažlivého tématu. Správně zvolené téma je důležité nejen pro samotného mluvčího, ale i pro jeho publikum. Má-li žák pronášet svůj projev se zaujetím, je nutné, aby se dokázal s tématem alespoň minimálně ztotožnit. Pouze v tom případě může svůj projev přednést před ostatními žáky takovým způsobem, aby je dokázal zaujmout. Publikum, zejména potom publikum složené ze spolužáků dokáže dát velmi rychle najevo, zda je pro ně projev přitažlivý či nikoli. Učitel by si měl těchto signálů pozorně všimnout a dokázat se z nich velmi rychle poučit. Při konzultacích

s učiteli základních škol jsem se setkala s třemi preferovanými způsoby zadávání témat. Někteří učitelé ponechávají žákům absolutní volnost při výběru námětu mluveného projevu. V tomto případě učitel přesouvá zodpovědnost za atraktivitu tématu na žáky, čímž se vyhýbá riziku své možné špatné volby. Žáci však mají tendenci vybírat si stále podobná témata, u chlapců převažuje sportovní tematika, zejména potom fotbal a hokej, zatímco dívky se ve většině případů uchylují k tématu oblíbených herců, zpěváků či televizních pořadů. Druhou krajní možností postupu při volbě tématu je přesné zadání učitele. Tato možnost překonává riziko informací stále stejného typu, vyžaduje však mnohem větší práci učitele. Pokud chce učitel volit témata, která budou opravdu zajímavá, je nutné, aby výborně znal kolektiv třídy. Z diskuzí, které jsem s žáky na téma mluveného projevu vedla, vyplynulo, že lepší volbu témat ovládají spíše mladší učitelé. Ti jsou svým žákům věkově bližší, a mají tedy větší přehled o jejich zájmech a zálibách. Nadmíru kriticky se žáci vyjadřovali ke stereotypním zadáním některých učitelů. Samotní žáci si uvědomují, že poslouchat opakovaně mluvené projevy na téma moje domácí zvíře není to pravé. I přes vědomí nepřítažlivosti tohoto tématu však sami žáci nepodniknou nic k nápravě a nejsou ochotni navrhnout učiteli jakoukoli změnu. Toto hodnocení učitelů je čistě subjektivním vyjádřením žáků, nelze tedy generalizovat jejich názory a odsoudit všechna témata navrhovaná zkušenějšími učiteli za nepřítažlivá pro dnešní mládež. Třetí možnost, jak zadávat témata pro mluvené projevy, je zlatou střední cestou spojující oba krajní postupy. Učitel může stanovit širší okruh témat, z nichž si potom žáci mohou vybrat to, co je jim nejbližší. Vyučující tak zabráni neustálému opakování podobných informací, zároveň však žákům ponechá určitou míru svobody a možnosti rozhodování, čímž zodpovědnost za zvolené téma přesouvá na žáky.

Obsah mluvených projevů nemusí být odtržen od témat českého jazyka a literatury. V hodinách literatury lze vycházet z vlastní četby žáků. Žáci se tak mohou navzájem informovat o zajímavých knihách, které v poslední době přečetli, mohou se upozorňovat na atraktivní knižní novinky, které se objevily na pultech knihkupectví... Rozhodně by se nemělo jednat o prosté převyprávění obsahů knih,

jak je tomu často zvykem. Tato cvičení nemusí mít podobu referátu, stačí krátké, stručné informace, na jejichž základě si ostatní mohou utvořit názor, zda je pro ně taková kniha vhodná. V hodinách českého jazyka lze také najít zajímavá témata, která se mohou stát východiskem pro mluvené projevy. Žáci si mohou vybrat novinové články zabývající se českým jazykem (E. Hájková, 1998), mohou pohovořit o televizních pořadech, které se věnují našemu mateřskému jazyku (v tomto směru byly velice populární diktáty se Zdeňkem Svěrákem či krátké pořady Aleše Cibulky). Velice oblíbeným tématem se na základní škole může stát srovnání dvou novinových článků, které pojednávají o stejném problému, jednou však z hlediska seriózního média, podruhé z pohledu bulvárního novinového plátku. Tato aktivita žáky baví, a třebaže nemají povědomí o pravidlech pragmatické analýzy textu, dokážou sami hravě odhalit, jaké postupy odlišné noviny užívají. Ne všechna mluvní cvičení se musí zabývat českým jazykem a literaturou, bylo by však vhodné, aby každý žák v pololetí promluvil alespoň jednou na toto téma.

Zvýšená pozornost ze strany učitele by měla být věnována správnému zadání mluvených projevů. Učitel by si měl být vědom, co od žáků očekává, a oni by měli být s těmito očekáváními seznámeni. Zadání mluvních projevů proto musí být přesné, srozumitelné a jasné, aby nedošlo ke zbytečným problémům plynoucím z nevědomosti.

Žáci často přistupují k mluveným projevům bez velkého nadšení, jelikož v nich nevidí žádný reálný přínos. Těžko lze žáky druhého stupně motivovat tím, že v budoucím životě se jim kvalitní mluvený projev bude jistě hodit. Žáci v tomto věku potřebují vidět odměnu za své úsilí dříve než v budoucnosti (I. Pavelková, 2002). Z tohoto důvodu by měl učitel hledat co největší množství uplatnění mluvených projevů žáků. Získají-li žáci pocit, že jejich vlastní produkce slouží nějakému praktickému účelu, budou s větší ochotou zlepšovat svá vystoupení. Již dříve jsem vyjádřila nesouhlas s hodnocením mluveného projevu známkami. Slovní hodnocení je pro hodnocení této složky českého jazyka nesporně vhodnější, nicméně mnoho žáků a s nimi i jejich rodiče jsou zvyklí vše posuzovat prizmatem

známek. Jakmile činnost není známkována, není jí přikládána důležitost. Pokud ale budou žáci vědět, že jejich mluvené projevy budou mít další využití, motivace k lepším výkonům se dostaví. Existuje velké množství možností uplatnění mluvených projevů. Žáci mohou pořádat svá vystoupení pro jiné třídy, mohou chodit na setkání důchodců, na školách se často organizují různé školní besídky či akademie, výjimkou není ani školní rádio, ve kterém mají žáci také příležitost předvést své řečnické umění. Netroufají-li si žáci zpočátku předstoupit před početnější publikum, které není složeno pouze z vrstevníků, navrhuji začínat s besídkou v rámci jedné třídy. Učitel může rozdělit třídu na dvě části, přičemž každá polovina připraví besídku pro spolužáky z druhé poloviny třídy. Prvek soutěže může žáky motivovat k ještě lepším výkonům, je však nutné dávat pozor, aby soutěžení nepřerostlo v nespravedlivou kritiku a posměch druhým. I s vynaložením minimální námahy lze některou z těchto možností, jak žákům umožnit považovat svá vystoupení za závažnější a užitečnější, realizovat.

4.7 Dobré vzory ve škole i v rodině

Učitel by nikdy neměl zapomínat na nutnost dobrého příkladu. Zejména děti mají tendenci často napodobovat to, co ve svém okolí vidí a slyší, proto je důležité, aby jak v rodině, tak ve školním prostředí měly dostatečné množství dobrých vzorů pro své vyjadřování. Péče o kvalitu mluveného projevu v rodině není v kompetencích učitele, ale svému vlastnímu vyjadřování by měl věnovat dostatečnou pozornost. Mluvený projev učitele (zejména učitele českého jazyka) by měl být správný ve všech oblastech, tedy po stránce ortoepické, mluvnické i lexikální. Při vyučování by měl učitel volit výrazy jasné, stručné a věcné. Své vyjadřování by měl oprostit od nadbytečných a planých frází. Samozřejmostí by pro učitele mělo být vyjadřování bez slov nespisovných, parazitních a zejména potom bez vulgarismů. V rámci těchto pravidel by se však měl učitel snažit o užívání jazyka bohatého a živého. Zvolené výrazy by měly odpovídat situaci a měly by být v souladu s obsahovým sdělením mluvčího. Při užívání cizích slov by měl učitel

postupovat opatrně. Třebaže samotní žáci používají velké množství cizích slov, ne vždy jim zcela rozumí. Učitel by měl taková nedorozumění odstranit, a pokud se uchýlí k užití cizího slova, měl by si být jist, že celá třída chápe, co dané slovo znamená. V mnoha případech začínají být cizí slova užívána dokonce častěji než jejich české ekvivalenty, což však neznamena, že by vzdělaný uživatel českého jazyka neměl přesně znát svůj mateřský jazyk. Proto upřednostňuji ve škole užívání především českých výrazů a jako doplnění navrhuji zmínění i možných synonym cizího původu.

Školní výuka může výrazně napomoci zlepšení mluveného projevu žáků, nicméně nelze podceňovat ani domácí prostředí. Rodina a její zvyklosti formují osobnost žáka, a proto i mluvený projev žáků je odrazem toho, s jakým vyjadřováním se doma setkávají. Rodiče jsou často k vyjadřování svých dětí příliš benevolentní a přehlízejí i to, co by v žádném případě tolerováno být nemělo. Rodiče si však své chyby mnohdy ani neuvědomují. Podle M. Kaly (1989, 271) je jedním z nejfrekventovanějších problémů přehlížení výslovnostních a artikulačních vad. Dítě by mělo do sedmi let věku zvládnout veškeré základy mateřského jazyka, učitelé prvního stupně se však často musí potýkat s koktavostí, breptavostí, huhňavostí či špatnou výslovností žáků (zejména se jedná o rotacismus a sigmatismus). Velké množství problémů dokáže zachytit ještě mateřská škola, nicméně největší zodpovědnost spočívá stále na rodičích. Dalším častým problémem je přílišná tolerance nedbalé výslovnosti. Děti si z rodiny přinesou zafixované tvary jako „křipka“, „dochtor“ či „čoeck“, aniž by si uvědomili, že jejich výslovnost je nesprávná. Dětský slovník se bohužel v poslední době rozšiřuje i o velké množství slov vulgárních a hrubých. Slyší-li děti tyto výrazy často a pravidelně, přestávají si uvědomovat jejich nevhodnost a silnou expresivitu. Rodina by tedy neměla takové výrazy v žádném případě ponechávat bez povšimnutí a měla by se snažit, aby dítě taková slovní vyjádření slyšelo co nejméně, nejlépe vůbec. V neposlední řadě je třeba mezi problémy, které se objevují v rodině a které mají vliv na rozvoj mluveného projevu žáků, jmenovat přezíravý postoj rodiny k jazykové výchově a ke školní výchově obecně. Rodiče si neuvědomují, kolik

problémů, s kterými se jejich děti potýkají ve škole, pramení z nedostatků v rodinném prostředí. Učitelé prvního stupně se shodují, že děti přichází do školy stále častěji s velmi malými komunikačními dovednostmi. Tento problém pramení zejména z nedostatku prostoru k reálné komunikaci dětí. Volný čas tráví před televizí, videem nebo počítačem, díky čemuž jim chybí partneři ke komunikaci. Aktivní slovní zásoba těchto dětí bývá velmi chudá, užívají ve svém vyjadřování agramatismy a nejsou v komunikaci pohotoví. Východisko z této situace nelze spatřovat ve striktním odmítnutí techniky, což je v dnešní prakticky nereálné, je však třeba upravit její roli a využít i opomíjené možnosti, které skýtá.

Komunikace učitele s rodiči může být velmi složitá, nezbytné ale je, aby se učitel snažil rodiče přesvědčit o důležitosti a správnosti svých požadavků. Vyučující by měl rodiče seznámit se svými cíli a s navrhovaným řešením, jak těchto cílů dosáhnout. Měl by dokázat formulovat, co od rodiny očekává, a zároveň by měl být schopen nabídnout svou pomoc při tomto dlouhodobém procesu. Nelze předpokládat, že učitel pro tento svůj cíl získá všechny rodiče, nicméně troufám si odhadnout, že většina rodičů uzná snahu o vedení ke kultivovanému projevu za nutnou a prospěšnou i pro další život svých dětí.

Zásady, které jsem výše zmínila, zdaleka nepředstavují úplný seznam všech pravidel a principů, jimiž by se měl učitel řídit. V praxi jsem již měla možnost potvrdit si správnost některých výše uvedených kritérií, nicméně k jejich naprostému ověření je třeba získat ještě větší zkušenosti. Proto nepovažuji tento souhrn principů za konečný. Pokusila jsem se však uvést ta nejzákladnější pravidla, o jejichž správnosti jsem v této chvíli přesvědčena a o nichž se domnívám, že by se alespoň zpočátku mohla stát pro učitele východiskem při ujasňování problematiky mluveného projevu a jeho výuky.

5. NÁZORY ŽÁKŮ NA VÝUKU MLUVENÉHO PROJEVU

Během souvislé pedagogické praxe, kterou jsem absolvovala na osmiletém a čtyřletém Gymnáziu ve Vrchlabí, jsem dostala možnost zjistit, co si žáci o mluveném projevu a nutnosti jeho výuky myslí. Názory žáků jsem získala v diskusích a také anonymními písemnými odpověďmi na několik jednoduchých otázek. Napříč všemi třídami se žáci shodli na tom, že největší prostor k ústnímu vyjádření svou mateřštinou dostávají v hodinách českého jazyka, zejména potom v literatuře. Kromě českého jazyka byly často jmenovány další humanitní předměty, například základy společenských věd či dějepis. Většina žáků se dále shodla na tom, že v takových předmětech, jako je matematika, fyzika či chemie, nemají prakticky žádný prostor pro kultivování mluveného projevu, jelikož jsou většinou pouze pasivními příjemci informací.

5.1 Konkrétní příležitosti k mluvenému projevu

Mezi konkrétní příležitosti, v nichž mají žáci možnost vyjádřit se ústně, nejčastěji řadili **zkoušení** či **krátké opakování látky** na začátku hodiny. V případě zkoušení velmi záleží na učiteli a jeho požadavcích. V některých předmětech se učitelé spokojí s heslovitými odpověďmi, dokonce k nim žáky vybízejí. Děje se tak nejspíš kvůli časové úspornosti těchto nedokonalých vyjádření. I v případě, že učitelé vyžadují souvislé vyjadřování, se jejich nároky kladené na mluvený projev žáků značně liší, zejména ve vyžadování či nevyžadování spisovného jazyka. Velký počet žáků hodnotí zkoušení jako natolik stresující činnost, že považují za nemožné, aby byli zároveň schopni spisovného projevu.

Další častou příležitostí, v níž žáci mají možnost rozvíjet svůj mluvený projev, jsou **referáty** a různé **prezentace**. Referáty jsou zpracovávány a následně prezentovány nejčastěji v hodinách literatury a poté v dalších humanitních předmětech. Právě při přednesu referátů je od žáků vyžadována nejvyšší možná úroveň jejich mluveného projevu. Učitelé se kromě obsahové stránky projevu

soustředí i na spisovné vyjadřování a také na technickou stránku řeči. Nicméně jsou-li tyto mluvní výstupy klasifikovány, je vždy hodnocena jen stránka obsahová. Častým nešvarem, který je s přednesem referátů spojen, je jeho čtení. Žáci si referát připraví doma a ve škole s sebou mají jeho tištěnou podobu. Při přednesu potom nepoužívají stručné záchytné body, které by jim měly napomoci v případě, že si nebudou dále vědět rady, nýbrž drží v rukou papíry s referátem v celém jeho znění. Mluvčí nezvyklí na mluvené projevy mají tendenci sklouznout k prostému čtení veškerých informací, aniž by si byli vědomi toho, že mluvené projevy vyžadují i jiné kvality než přečtení dobře zpracovaných informací. Zákaz čtení referátů je proto prvním krokem k tomu, aby se mluvený projev žáků mohl začít zlepšovat. Bude-li žák nucen zvednout oči od papíru, naváže snáze kontakt s publikem. Uvidí tak, jak je jeho projev dobrý, zda nemá zrychlit či zpomalit tempo řeči, zda nepanují v publiku nějaké nejasnosti, které by bylo třeba vysvětlit, a mnoho dalších signálů, kterými se mu publikum může snažit něco naznačit. Odpovědnost za dodržování tohoto požadavku je třeba hledat zejména u učitele. Spokojí-li se s dosavadní běžnou podobou referátů, nedá se hovořit o mluveném projevu jako takovém. I za cenu nižší kvality přenosu informací by měl učitel vyžadovat, aby žáci používali pouze malé kartičky se záchytnými body. Třebaže jim zpočátku může tato změna působit nemalé obtíže, zejména pokud jsou na to žáci dlouhodobě navykli, postupně se naučí vyjadřovat se plynně i bez psané opory. Učitel však musí být při vyžadování tohoto postupu důsledný.

Na třetím místě v četnosti příležitostí k mluvenému projevu se u žáků umístily **diskuse** na různá témata. Nejčastěji žáci diskutují v hodinách literatury o jejich oblíbených titulech, či o knihách, které právě probírají. Záleží však na přístupu učitele, zda tyto literární koutky do své výuky zařazuje. Někteří učitelé stále vidí v hodinách literatury pouze nutnost předat informace o autorech a jejich dílech, čímž se z literatury vytrácí její primární estetická rovina a mění se na strohé seznamy, nad nimiž není třeba vést rozhovor. Hodiny základů společenských věd poskytují také dostatečný prostor k vedení diskuse nad nejrozmantějšími tématy. Žáci často probírají aktuální události, zabývají se novinovými články a jejich

reflexí, polemizují s filozofickými názory starých učenců a utvářejí si názory na dnešní svět. Diskuse jsou vhodné pro projevení vlastního názoru a nesledují-li jimi učitelé některé konkrétní cíle, dávají přednost spontánnímu rozvoji diskuse. Tato snaha učitelů neovlivňovat směr myšlenek žáků však často vede k nedodržování pravidel diskuse, zejména potom pravidel týkajících se mluveného projevu. Žáci tedy dostávají příležitost projevit se, nicméně je sporné, zda živelné vykřikování názorů vede k obohacení a ke zlepšení mluveného projevu.

Činností, která podle zkušeností žáků probíhá ryze v hodinách českého jazyka, jsou **mluvní cvičení**. Učitelé zastávají různé názory na tato cvičení a někteří je do svých hodin zařazují, někteří nikoli. Mezi žáky také nepanuje shoda. Jedni tato cvičení vítají a jsou pro ně spíše rozptýlením, druzí nejsou schopni improvizace a minuty strávené před třídou se proměňují v pouhé utrpení. Žáci těmto cvičením vytýkají zejména to, že nemají čas na přípravu a také že jim učitel nedává dostatečný návod a průpravu k tomu, aby mohli tuto činnost úspěšně zvládnout. Sami žáci si jsou velice dobře vědomi toho, že pouhé zadání tématu mluvního cvičení nestačí, nýbrž že zvládnutí projevu vyžaduje soustavnou péči, které se jim bohužel v mnoha případech nedostává.

Podobně jako E. Hájková (1998, 218n) považuji za nezbytné odlišení mluvních cvičení připravených od cvičení nepřipravených. Při projevech připravených má žák možnost promyslet si téma předem, nalézt k němu potřebné informace a zvolit si, co přesně bude chtít ve svém projevu zmínit. Tím, že si žák obstará všechny nutné informace, se bude moci při vlastním přednesu více soustředit na ostatní složky mluveného projevu, než je jeho obsahová náplň.

Připravený projev si může zpracovat také písemně. Písemné zpracování projevu s sebou přináší rozdílné názory na otázku učení se textu nazpaměť. Některým žákům může memorování textu pomoci zejména v počátcích, kdy si nejsou při ústním projevu jisti a nejsou schopni pohotově nalézat vhodná slova a slovní spojení. Postupně by se však měla potřeba memorování snižovat, jelikož s sebou přináší i jistá rizika. Je-li žák schopen přednést ústní projev pouze po jeho naučení

se nazpaměť, může nastat problém, pokud mu při přednesu některé slovo vypadne z paměti. Tento výpadek může narušit plynulost projevu a žák nemusí být schopen říci jinak to, co se předem přesně naučil. Projevy, v nichž má určitý prostor i improvizace, bývají také zajímavější pro publikum, jelikož nepůsobí ploše a bezvýrazně jako projevy, které sice nejsou čteny, ale jsou odříkávány mechanicky a z paměti.

Připravené projevy mají jistě své místo ve školní výuce, nicméně v životě často nemáme možnost připravit si vše předem. Z tohoto důvodu musí být ve škole věnována velká pozornost i projevům nepřipraveným, aby se s jejich požadavky žák dokázal v reálném životě vyrovnat. Jestliže nutnost správné a citlivé volby tématu uvádím jako jeden z důležitých principů, kterými by se měl učitel obecně při mluvených projevech řídit, pro nepřipravené projevy platí tato zásada dvojnásob. Žáci si v tomto případě nemohou vyhledat potřebné informace, a jsou tedy odkázáni pouze na své znalosti. Nebudou-li vědět o zvoleném tématu takřka nic, nemůže ani jejich mluvený projev být dobrý. Proto by měl učitel vybírat taková témata, o nichž ví, že jsou žákům blízká a že jsou schopni o nich ostatním něco sdělit.

Překvapivě ani jednou žáci ve svých odpovědích, kdy dostávají možnost rozvíjet svůj mluvený projev, nezmínili **komunikaci s učiteli** a s dospělými obecně. Při referátech či mluvních cvičeních si jsou žáci velmi dobře vědomi, že bude posuzován i jejich mluvený projev, v běžné komunikaci však na toto hledisko zapomínají. Dokazují tak, že jsou sice schopni vyjadřovat se kultivovaně a soustředit se na úroveň svého projevu, nejsou však schopni použít tyto naučené schopnosti v každodenních situacích, které nejsou pevně spojeny se známkovánými výkony. Úkolem učitele proto zůstává, aby žákům vysvětlil, že mluvní cvičení a ostatní aktivity, na nichž se mluvený projev trénuje, jsou zde proto, aby žáci dokázali slušně a kultivovaně hovořit i za dveřmi školy, nikoli tedy pouze ve vyučování, jak se často mylně domnívají.

5.2 Problémy ovlivňující kvalitu mluveného projevu žáků

Ve svých odpovědích na mé otázky týkající se mluveného projevu žáci dokázali, že jsou schopni kriticky zhodnotit své možnosti a dovednosti. Poměrně snadno odhalili, kde se nacházejí největší překážky, jež brání jejich mluvenému projevu v rozvoji směrem k dosažení dokonalosti.

Za jeden z hlavních problémů považují **nedostatečnou slovní zásobu**. Z diskuze vyplynulo, že pouze pár jedinců považuje svou slovní zásobu za dostačující. Přiklánějí se k názoru, že svůj slovník si obohacují zejména četbou. I z důvodu omezené slovní zásoby volí žáci raději projev písemný před projevem ústním. Při písemném projevu mohou déle přemýšlet, mají větší prostor k hledání vhodných výrazů a v neposlední řadě mají k dispozici Pravidla českého pravopisu či jiné jazykové příručky. Tato pozitiva písemného projevu jsou však také kompenzována jeho negativními rysy. Zatímco v mluveném projevu nemusí žáci přemýšlet nad pravopisnými pravidly, v písemném projevu tyto nedokonalosti neskryjí. I přesto však většina žáků preferuje projev písemný.

Další problém, který s sebou mluvený projev přináší, je **stres a nervozita** z veřejného vystoupení. Je třeba systematicky pracovat na budování dobré atmosféry ve třídě, aby nedocházelo k situacím, v nichž se žáci stydí, či dokonce bojí vystoupit před svými vrstevníky. Vybudovat dostatečně příznivé prostředí pro tyto aktivity není záležitostí několika dnů. Učitel musí od počátku stanovit pravidla a důsledně trvat na jejich dodržování. Nejedná se však pouze o problém týkající se výuky českého jazyka. Nemají-li žáci zažívat nepříjemné pocity pouze kvůli vyjádření vlastního názoru lišícího se od názoru většiny, je nutná spolupráce všech pedagogů. Pokud se ve škole podaří takové prostředí nastolit, budou žáci bez obav vystupovat se svými projevy a budou moci pracovat na jejich zlepšení.

Z názorů mnohých studentů zaznívala určitá nespokojenost s **nestejnou mírou možností mluveného projevu**. Kritika žáků narážela na fakt, že někteří učitelé dávají určité skupině žáků větší prostor k mluvenému projevu, zatímco žáky „problematické“ raději vynechávají. Třebaže tito žáci mohou na učitele působit

dojem, že o žádný individuální přístup nemají zájem, není přecházení jejich potřeb tím nejlepším řešením a učitelé by se měli snažit najít nějaké řešení.

Žáci si uvědomují i důležitost **výběru témat** určených pro mluvený projev. Nutnost pečlivé volby zmiňují výše ve své práci jako jeden z principů, které by měl učitel při systematickém rozvoji mluveného projevu žáků respektovat. Důležitost této zásady je tedy potvrzena samotnými názory žáků. Velice kladně hodnotili žáci zejména mladší učitele, kteří častěji dokážou vyhledávat taková témata k mluvenému projevu, jež jsou žákům blízká, a mají proto zájem o nich hovořit.

Téměř všichni žáci považují zvládnutí mluveného projevu za nezbytné. Důležitost, jež je této schopnosti přikládána, se zvyšuje spolu s rostoucím věkem. Studenti maturitních ročníků, kteří již přemýšlí o své budoucnosti, velice často konstatují, že mluvený projev bude v jejich životě jistě hrát důležitou roli. Nejenom u maturitní zkoušky, nýbrž zejména v budoucím studijním či profesním životě. Uvědomují si, nakolik dnešní společnost vyžaduje od jedinců, aby dokázali prezentovat sebe či svou práci. V mladších ročnících, v nichž otázka budoucnosti není ještě natolik aktuální, není mluvený projev považován za naprosto nezbytný, nicméně určitá váha je mu stále připisována.

V kontrastu s uznáním důležitosti mluveného projevu se nachází nechuť žáků ke zlepšení této situace. Třebaže jsou si žáci vědomi, že mluvenému projevu není věnována dostatečná pozornost, nepřejí si, aby po nich byla vyžadována jakákoli další činnost navíc. Nejčastějším argumentem pro odmítnutí snahy o zlepšení je stav současné společnosti. Na jedné straně firmy a podniky zpřísňují svá kritéria pro výběr zaměstnanců, přičemž ústním pohovorům je přikládána velká váha, na straně druhé však žáci vidí velké množství lidí, kteří zastávají význačné posty a zároveň nejsou schopni kultivovaně se vyjádřit. Bylo by mylné předpokládat, že si žáci neuvědomují, v jakém stavu se nachází mluvený projev v dnešní společnosti. I seriózní média mají problém s kvalitou svých projevů a žáci tyto nedostatky začínají pociťovat jako něco přirozeného, co není třeba napravovat.

6. HODNOCENÍ MLUVENÉHO PROJEVU

Žáci si během své školní docházky navykli na posuzování a hodnocení jejich výkonů zejména známkami, v dnešní době však již není ojedinělé ani hodnocení slovní. Při hodnocení mluveného projevu je od učitele očekávána spravedlnost, objektivita a nezaujatost (Ch. Kyriacou, 1996). Ani při dodržení těchto požadavků však nemůže učitelem udělená známka obsáhnout vše, co se za výkonem žáka skrývá. Vystoupení žáka je výkonem natolik komplexním, že naprostá objektivita hodnocení není v silách pedagoga. V praxi může nastat taková situace, kdy je žák za svůj referát ohodnocen stupněm dobrý, aniž by si byl vědom, kde udělal chybu. Takové hodnocení nic nevypovídá o tom, zda učitel není zcela spokojen s obsahovou náplní referátu či zda byly chyby v samotném přednesu nebo žák svůj projev doplnil nepatřičnými gesty a mimikou. Za nejvhodnější druh hodnocení mluvených projevů proto považuji slovní hodnocení (F.-P. Schimunek, 1994). Díky tomuto hodnocení má učitel možnost vyzdvihnout jak silné, tak i slabé stránky žákova projevu. Tím, že učitel žákovi otevřeně sdělí, v čem je nejistý, co by měl zlepšit a na co by se měl případně zaměřit, pomůže dalšímu rozvoji mluveného projevu mnohem více, než pokud by se uchýlil k souhrnnému hodnocení známkou. To, že odmítám hodnocení mluveného projevu známkou, však neznamená, že by neměla být stanovena kritéria, podle nichž budou mluvené projevy hodnoceny. Je velmi důležité, aby kritéria byla přesně vymezena ještě před samotnou produkcí a aby s nimi byli žáci podrobně seznámeni, jelikož pevně stanovená kritéria jim mohou sloužit jako dobrá pomůcka při přípravě jejich vlastních projevů. Nezbytnost přesně vymezených požadavků není nutná pouze v hodinách českého jazyka. V průběhu náslechu v rámci klinického semestru absolvovaného na druhém stupni základní školy jsem se s tímto postupem setkala v hodinách přírodopisu. Vyučující i samotní žáci se shodovali na přínosu takto přesně vymezených požadavků a jim odpovídajících ohodnocení. Výsledný seznam kritérií sami žáci zpracovali do podoby nástěnného plakátu, který je ve třídě stále nalepen na zdi. Dochází tak omezení počtu obvinění z nespravedlnosti a zároveň se žáci neuchylují k předstírání nevědomosti. Naopak, jsou si více vědomi toho, co se od nich očekává a na co se

tedy musí ve svém projevu zaměřit. Díky tomu se může kvalita jejich projevů zvyšovat a sami žáci mohou pracovat na zlepšení. Souhrny kritérií, s nimiž se setkáváme v mnoha příručkách, nejsou vždy jednotné, a ani kritéria, jež jednotliví učitelé užívají ve své praxi, nejsou shodná. Po prostudování těchto publikací (J. Kohout, 2005; J. Kraus, 2004) a díky rozhovorům vedeným s učiteli na toto téma jsem se rozhodla navrhnout svá vlastní kritéria, s nimiž by bylo možno ve škole pracovat. Můj návrh se skládá z pěti hodnotících kritérií. Je nezbytné, aby učitel před jejich zavedením do výuky vysvětlil, co se za jednotlivými požadavky skrývá. Žáci na základních školách nejsou často na tento způsob práce a hodnocení zvyklí, je tedy třeba, aby si byli schopni pod těmito slovy představit, co je od nich opravdu vyžadováno, a to se ve většině případů neobejde bez pomoci učitele.

6.1 Kritéria pro hodnocení mluveného projevu

1. Technika projevu
2. Obsah projevu
3. Zohlednění publika
4. Stylistická úroveň
5. Neverbální komunikace

Má-li být mluvený projev žáka kvalitní, je nutné, aby zvládl své vystoupení po technické stránce a aby jeho projev byl srozumitelný. **Techniku projevu** se žáci neučí až po svém nástupu do školy, právě naopak. Žáci do školy přicházejí s určitými řečovými dovednostmi, s nimiž se dále pracuje. Negativní návyky se snaží škola eliminovat a pozitivní podporovat a vést ke zdokonalení. Má-li žák problémy, měl by být učitel schopen mu pomoci, případně mu doporučit specializované pracovníky. Aby žák splnil požadavky tohoto kritéria, měl by zvládnout správné dýchání, ortoepii, slovní a větný přízvuk, frázování či intonaci (J. Hůrková, 1995). Nelze předpokládat, že žáci všem těmto pojmům rozumí, záleží

tedy na učiteli, s jakým pojmenováním bude pracovat. Důležité je, aby žáci věděli, co se od nich očekává.

Každý mluvený projev má určitý obsah. **Obsah** mluvených projevů, nejedná-li se pouze o přednes literárního díla, je vždy rozdílný. Projevy mohou být zaměřeny na reflexi aktuálních událostí, mohou se týkat také témat zvolených žáky osobně, v tomto případě se často jedná o zájmové činnosti žáků. V případě referátů je zadání zvoleno v souladu s probíhající výukou, a obsahem mluvených projevů se tak stávají doplňující informace k učební látce. V hodinách estetických oborů či oborů, které mají k estetické výchově blízký vztah, žáci v mluvených projevech vyjadřují své názory na umělecké výtvoř, hodnotí literární díla nebo se učí správně formulovat myšlenky, pocity a dojmy. Zde vyjmenované druhy obsahů patří mezi nejfrekventovanější náplně mluvených projevů, nicméně tento výčet není úplný. Výrazně záleží na invenci učitele i jeho žáků, díky čemuž se obsahem mluvených projevů mohou stát témata naprosto originální a ojedinělá. Učitel musí správně specifikovat zadání a žáci mu následně přizpůsobit své projevy. Má-li být projev pouze úvodem k dalším informacím, musí být žák schopen zmínit jen nejdůležitější body, v žádném případě nemůže mít jeho projev podobu sáhodlouhého monologu. Na druhou stranu, je-li žákovi zadáno, aby v rámci svých možností vyčerpal dané téma, nesmí se učitel spokojit s dvouminutovým vystoupením, třebaže mohla být technika tohoto projevu vynikající. Učitel musí samozřejmě brát v potaz mentální schopnosti žáků, proto nemůže očekávat od žáka sedmé třídy brilantní projev na téma jaderné fyziky. Ani samotná třída netvoří homogenní skupinu, proto i zde mohou a s největší pravděpodobností budou velké rozdíly. S tím ovšem musí učitel počítat a měl by být připraven žákům pomoci. Mají-li žáci na přípravu mluveného projevu dostatek času (například na přípravu referátu), měli by mít možnost během své práce na přípravě požádat učitele o konzultaci.

S obsahovou stránkou mluveného projevu se úzce pojí problematika **publika**, jemuž je projev určen, a záměr, s nímž chce mluvčí na posluchače působit (O. Hausenblas, 1997). Při mluveném projevu je respektování posluchače nezbytné,

jelikož projev probíhá v aktuálním čase, a tudíž posluchač nemá možnost vrátit se k místu, které ho zaujalo nebo kterému naopak nerozuměl (E. Hájková, 2009). Zkušenost mluvčího se pozná podle schopnosti respektovat možnosti publika a přizpůsobit jim obtížnost projevu.

V běžné školní praxi bývá publikem žákovských projevů zbytek třídy, což vede k určité monotónnosti. Určité eliminaci této monotónnosti napomáhá hraní rolí. Učitel může žáky vybídnout, aby se vžívali do různých rolí a podle nich přizpůsobili své chování při poslechu mluveného projevu. Mluvčí musí být samozřejmě obeznámen, jaké bude publikum jeho projevu, aby mohl svůj projev dostatečně přizpůsobit. Tuto schopnost žáci ocení při vystoupeních jiného druhu, na nichž publikum bude opravdu odlišné od publika tvořeného spolužáky. Má-li škola možnost pořádat různé besídky, akademie či jiná veřejná vystoupení, mohou si na nich žáci své schopnosti ověřit. Není-li na škole z jakéhokoli důvodu tato možnost, postačí i různá vystoupení pro ostatní třídy školy. Žáci sedmé třídy mohou připravit program například pro žáky páté či naopak deváté třídy a vždy by měly jejich projevy vypadat jinak.

Publikum, jemuž je projev určen, však není pouze pasivním příjemcem. Adresáti projevu svým pozorným či nepozorným nasloucháním dávají řečníkovi najevo, nakolik je projev pro ně zajímavý a poutavý. Žáci by se měli postupně naučit tyto signály identifikovat a přizpůsobit jim své projevy. Je-li projev příliš dlouhý, lze vynechat určité pasáže a tím ho zkrátit, je-li projev příliš monotónní, lze ho oživit nějakou vtipnou poznámkou či otázkou pro posluchače. Je třeba brát ohled na publikum i při volbě tempa řeči. Zejména příliš rychlé tempo řeči činí problémy mnoha žákům. Tendence uchylovat se k vyšší rychlosti tempa je způsobena zejména nervozitou. Jedná-li se o projev, z něhož si ostatní musí dělat zároveň poznámky, je nutné, aby žák tempo řeči výrazně zpomalil. Umění práce s publikem není jednoduchou záležitostí a profesionální řečníci se tomu učí dlouhá léta. Nelze tedy předpokládat, že žák vše zvládne v průběhu školní docházky. Měl by však získat

pevné základy pro tuto schopnost, aby ji mohl ve svém budoucím životě dále rozvíjet.

Řečník nepřizpůsobuje svůj projev pouze schopností porozumění publika, nýbrž i svému záměru. V souladu s intencí produktora se od sebe jistě budou lišit mluvní akty reprezentativní, direktivní, komisivní či expresivní. Žáci by si měli být vědomi toho, jak záměr ovlivňuje jejich projevy, a měli by být schopni své projevy tomuto záměru přizpůsobit. Velké množství problémů v lidské komunikaci vyplývá právě z toho, že člověk nedokáže správně vyjádřit to, co si přeje.

Další důležitou složku mluveného projevu tvoří jeho **jazyková úroveň**. Mluvený projev je specifický svým kontaktem s adresátem a také nemožností projev zastavit, vrátit a slyšet znovu, nejedná-li se tedy o nahrávky mluveného slova. Žáci by měli v projevu předvést své stylistické dovednosti, měli by se snažit o kultivované vyjádření, o vhodnou volbu jazykových prostředků, zároveň si však musí být vědomi, že se jedná o mluvený projev, který v mnoha případech vyžaduje určité zjednodušení vyjadřování. Neměli by proto volit sáhodlouhá souvětí, složité větné konstrukce, obtížná slovní vyjádření atd. Jde znovu o schopnost přizpůsobení projevu svému publiku - tentokrát zvolenými stylistickými prostředky. Žáci by se měli naučit najít kompromis mezi triviálním vyjadřováním v takřka holých větách a mezi šroubovanými konstrukcemi, jejichž porozumění je často nesnadné i v textu psaném.

O jazykové úrovni žáka svědčí také bohatost slovní zásoby. Mluvené projevy se odehrávají v situačním kontextu, jemuž je nutno se přizpůsobit. V ideálním případě by měl být žák schopen zvolit ze své slovní zásoby vždy takové výrazy, jejichž slohový příznak odpovídá situaci. Aby bylo toto realizovatelné alespoň částečně, je nutné s žáky dlouhodobě pracovat na rozšiřování slovní zásoby. Nejedná se pouze o prosté naučení nových slov. Žáci by si měli být jisti nejen jejich základním významem, nýbrž by měli určit i jemné významové rozdíly jednotlivých vyjádření. Dále by měli být schopni ona slova použít ve vhodné situaci. Ne v každé příležitosti může projev obsahovat například slova obecné češtiny. Tyto situace by

měli odlišovat a měli by mít ve své slovní zásobě dostatečné penzum synonymních výrazů.

Posledním kritériem, jež by mělo být zohledněno v žákovských mluvených projevech, je **neverbální komunikace**. Tato část projevů je často opomíjená, třebaže může velkou měrou ovlivnit celé vystoupení. Zatímco verbální vyjádření slouží zejména k předání věcných informací, neverbální komunikace vypovídá především o našich postojích. Sebelepší mluvený projev může být degradován na podprůměrný při užití nevhodných gest či mimických prvků. Žáci jsou schopni velice rychle vycítit tyto slabé stránky u druhých lidí, při vlastních projevech si však často nemusí být vůbec vědomi svých gest či mimiky obličeje. Při zlepšování této stránky mluveného projevu je neocenitelným pomocníkem kamera. Nervozita při veřejném projevu je přirozená, proto by měl učitel naučit žáky, jak svá gesta a mimiku vědomě potlačit. Běžně se v příručkách doporučuje zaměstnat ruce něčím jiným, než jsou naše vlasy, oblečení nebo prstýnek. Vhodné jsou například desky, které mohou sloužit zároveň jako pomůcka v případě, že žák zapomene, co by chtěl říci (M. Maříková, 2000, 74).

Pořadí, v němž jsou jednotlivá kritéria uvedena, nevypovídá nic jejich důležitosti. Záleží na zadání a na cíli, jenž je učitelem sledován. Pokud například referát má přinést žákům především nové informace k danému tématu, bude projev pravděpodobně hodnocen zejména po stránce obsahové. Jedná-li se však o mluvní cvičení, jehož cílem není přenos informací, mohou být rozhodující kritéria techniky projevu a jazykové vybavenosti žáků. Nikdy by však nemělo být žádné kritérium zcela opomenuto, jelikož všechny tyto složky tvoří součást mluveného projevu, a má-li se projev rozvíjet systematicky, nelze se jednotlivým částem věnovat pouze příležitostně.

Při hodnocení mluveného projevu musí učitel přihlížet zejména k individuálním dispozicím žáků. Jestliže má žák slabý a tichý hlas, bylo by zbytečné požadovat po něm, aby zvládl překřičet celou třídu. Vždy je však co zlepšovat, proto by měl učitel dát i takovému žákovi šanci, aby se snažil na svém

projevu pracovat a aby případně zažil úspěch. Další významný faktor, který ovlivňuje kvalitu mluveného projevu, je možnost jeho přípravy. Je nutné mít jiná očekávání od projevu připraveného a jiná od projevu spontánního. Hodnocení projevu připraveného by mělo být přísnější a mělo by více vyžadovat dodržování kritérií. Zejména po stránce obsahové by měly takové projevy dosáhnout vysoké kvality, nicméně i ostatní složky mluveného projevu budou jistě na vyšší úrovni než v případě projevu spontánního. To v žádném případě neznamena, že by všechny žákovské projevy měly být pouze připravené. Dnešní společnost vyžaduje od lidí rychlé reakce a spontánní mluvené projevy nejsou ničím výjimečným. Žáci nemohou být připraveni na všechny životní situace, škola by jim však měla umožnit, aby získali takové dovednosti, díky kterým si budou alespoň vědět rady.

Práce učitele však nekončí tím, že kritéria vymezí a vysvětlí žákům jejich význam. Jeho hlavním úkolem zůstává pomoc žákům při naplňování těchto podmínek. Musí do hodin zařadit takové aktivity, jež povedou ke kultivaci mluveného projevu. Je nereálné předpokládat, že žáci budou doma sami pilně trénovat své schopnosti projevu. Je tedy třeba, aby učitel neustále vyžadoval kultivované mluvené projevy.

6.2 Autoevaluace žáků

Mnozí žáci si ani pod těmito kritérii nedokážou plně představit, co je od nich požadováno. Takovým by mohl posloužit seznam otázek, které si mohou při přípravě projevu či po samotném přednesu projevu sami položit a zodpovědět. Z odpovědí na tyto otázky lépe vyrozumí, co se jim v projevu podařilo a na čem by měli ještě zapracovat. Umění sebereflexe není nic jednoduchého. Často se v praxi setkáváme s neschopností adekvátního sebehodnocení. Někteří žáci mají tendenci podceňovat své výkony, jiní naopak bagatelizují své nedostatky a své projevy považují za vynikající, třebaže ve skutečnosti mají k dokonalosti velmi daleko. Vyšší objektivitě sebehodnocení žáka může napomoci právě výše zmíněné slovní hodnocení provedené učitelem, které uvádí na pravou míru některé mylné dojmy.

Problematika sebereflexe není úskalím pouze v hodinách českého jazyka a literatury, je tedy vhodné, aby učitelé ve všech předmětech od žáků vyžadovali kritické sebehodnocení. Pokud si žáci na tento způsob práce brzy navyknu, budou lépe schopni odhalit své nedostatky a sami budou schopni určit, co je pro ně vhodné, co nikoli. Tato dovednost není důležitá pouze v době školní docházky, nýbrž je dobrá i pro další profesní a studijní život (H. Belz, 2001) – mnoho dospělých lidí v dnešní době postrádá schopnost správně odhadnout a posoudit své síly a možnosti, což vede k mnohým těžkostem.

Pro potřeby žáků jsem vytvořila přehlednou tabulku, v níž žáci mají ke každému z pěti navržených kritérií k dispozici doplňující otázky. Díky těmto otázkám se mohou žáci hlouběji zamyslet nad tím, co vše mluvený projev obsahuje.

HODNOCENÍ MÉHO MLUVENÉHO PROJEVU	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
Technika projevu				
1. <i>Byl můj projev srozumitelný?</i> (<i>Byla má výslovnost pečlivá a spisovná? Měl jsem problémy s výslovností některých slov?</i>)				
2. <i>Byl můj přednes plynulý?</i> (<i>Zadržával jsem se? Zadržával jsem se? Dělal jsem pauzy na vhodných místech?</i>)				
3. <i>Byl můj hlas dostatečně znělý, aby mě slyšela celá třída?</i>				
4. <i>Zněl můj projev přirozeně?</i>				
Obsah mluveného projevu				
1. <i>Odpovídal můj projev zadání?</i> (<i>Splnil jsem, co ode mě bylo požadováno?</i>)				

2. Byl můj projev pečlivě připravený? (Byl přiměřeně dlouhý? Obsahoval všechny důležité informace k danému tématu? Neobsahoval naopak nadbytečné a nepodstatné informace?)				
3. Bylo mé vystoupení uspořádané? (Byl obsah plynule uspořádán? Navazovaly na sebe jednotlivé informace? Zdůraznil jsem nejpodstatnější informace? Orientovali se mí posluchači v projevu?)				
4. Měl jsem dobře připravené poznámky k projevu? (Sdělil jsem publiku vše, co jsem říci chtěl? Byly mi poznámky připravené k přednesu dostatečnou oporou? Musel jsem do nich často nahlížet?)				
Spolupráce s publikem				
1. Myslel jsem při přípravě projevu na své posluchače?				
2. Dokázal jsem své publikum zaujmout? (Vtáhl jsem publikum do projevu vhodnými otázkami? Udržoval jsem s posluchači oční kontakt?)				
3. Všímal jsem si signálů, jež mi publikum vysílalo? (Upravoval jsem projev v jeho průběhu kvůli signálům publika?)				
Jazyková úroveň				
1. Opakoval jsem často některá slova?				
2. Odpovídala forma mého projevu příležitosti, při níž jsem promlouval? (Zvolil jsem pro své vyjádření vhodná slova? Zaskočily mé publikum některé výrazy? Vyvaroval jsem se hovorových vyjádření?)				
3. Byly mé věty přehledně vystavěné?				
Neverbální komunikace				

1. <i>Působil jsem sebejistě?</i> <i>(Byl můj projev dostatečně uvolněný? Byla z mého vystoupení cítit tréma a nervozita?)</i>				
2. <i>Odpovídal můj výraz tváře tomu, co jsem přednášel?</i>				
3. <i>Jsem si vědom některých nešvarů?</i> <i>(Dokázal jsem své nešvary potlačit? Soustředil jsem se na to, abych se nevhodných neverbálních prostředků vyvaroval?)</i>				

Tento návrh otázek nepovažuji za naprosto vyčerpávající, nicméně obsahuje nejdůležitější body mluveného projevu a ve školní praxi by mohl být považován za dostatečný. S podobným seznamem otázek nemusí pracovat pouze žáci, kteří mluvený projev přednášejí. Ostatní žáci ve třídě mohou mít u sebe podobný list, na němž mohou hodnotit vystoupení svého kolegy. Právě pro tento případ doporučuji čtyřstupňovou škálu, na níž by žáci zaznamenávali, zda pro přednesený projev platí ano, spíše ano, spíše ne či ne. Nedoporučuji pro tuto škálu používání čísel, která by snadno sváděla k jejich záměně za známky, což by mohlo být pro žáky matoucí. Aby hodnocení od ostatních žáků mělo určitou výpovědní hodnotu, je nutné, aby žáci byli na tento způsob práce navyklí. Musí být schopni představit si pod jednotlivými otázkami, co vlastně je od nich vyžadováno a co si musí hlídat, aby tyto požadavky splnili. Začíná-li učitel ve třídě s tímto postupem hodnocení, navrhuji, aby věnoval dostatek času seznámení žáků s jednotlivými otázkami a aby se ujistil, že všichni rozumí, co se za otázkami skrývá a jaké jsou indikátory, podle nichž mají hodnotit, nakolik se jim to v jejich projevu vydařilo či nikoli. Jestliže učitel pozoruje u některého žáka problémy s tímto způsobem hodnocení, neměl by je přecházet a věřit, že žák se to postupně naučí. Vhodnější by bylo, aby si učitel mohl s žákem o přestávce na pár minut sednout a probrat s ním jednotlivé body. Žák by zdůvodnil, proč hodnotí vystoupení své nebo svého spolužáka takovým způsobem a učitel by jeho názor potvrdil, případně by ho vyvrátil a vysvětlil by, proč s takovým ohodnocením nesouhlasí. Tento postup je samozřejmě časově

náročný, nicméně jakmile si žáci na tento postup při hodnocení navyknou, nebude již těchto rozhovorů zapotřebí. Kromě dobrého pochopení kritérií je také třeba dbát na zamezení projevů případných sympatií či antipatií k ostatním. Žáci se musí snažit o maximální možnou objektivitu a oprostit se od zvýhodňování přátel. I na této dovednosti je třeba dlouhodobě pracovat.

Mnou zmíněná kritéria mohou být jedním z možných východisek. Kromě těchto kritérií nastavených učitelem však může třída vypracovat svá vlastní. Slovem „vlastní“ nemám na mysli, že by učitel měl výrazně odlišné představy o mluveném projevu než jeho žáci, nýbrž to, že si tato kritéria vytvoří samotní žáci. Výsledné seznamy kritérií, která připravil učitel a která vymysleli sami žáci, by se měly v zásadních bodech shodovat. Žáci velmi dobře vědí, co je nutné, aby se jim projev líbil a byl pro ně srozumitelný. Může se stát, že při vyjmenovávání požadavků nejsou schopni správně a přesně pojmenovat, co mají na mysli. Učitel se tedy může zapojit a pomoci se správnou formulací. Pokud výsledný návrh žáků postrádá některou důležitou část hodnocení mluveného projevu, může učitel tento seznam sám doplnit nebo žáky navést k odhalení chybějícího elementu. Je-li učitel přesvědčen, že schopnosti třídy jsou na takové úrovni, aby byli žáci sami schopni tento seznam kritérií vytvořit, je tato varianta jeho tvorby nejvhodnější. Žáci se snáze podřizují a přizpůsobují něčemu, co si sami vytvořili, než tomu, co jim bylo předestřeno jako hotová věc a u čehož jim nezbývá než pouze souhlasit. Dále je možné, že takto nastavená kritéria budou žákům lépe srozumitelná, jelikož při jejich vytváření sami věděli, co přesně mají na mysli. Ne vždy je však třída ochotná spolupracovat, a proto je důležité, aby byl učitel na tuto situaci vybaven svým vlastním seznamem kritérií.

7. KONKRÉTNÍ NÁVRH ČINNOSTÍ PRO ROZVÍJENÍ MLUVENÉHO PROJEVU

V pozici učitele českého jazyka hodlám při přípravě vlastního programu pro rozvoj mluveného projevu vycházet z principů, kterými jsem se zabývala v předchozí části diplomové práce. S těmito pravidly se ztotožňuji a chtěla bych je v praxi respektovat.

Vždy je třeba mít na mysli, že mluvený projev se sestává z několika částí. Tvoří ho obsah, technika projevu, jazyková vybavenost mluvčího a v neposlední řadě také publikum (jak na ně autor projevu myslí). V této praktické části diplomové práce jsem se rozhodla zaměřit na jazykovou vybavenost mluvčího, konkrétně na rozvoj slovní zásoby, jelikož i mé krátké působení v pozici učitele během praxí ukázalo, že slovní zásoba žáků je mnohdy značně malá a nedostačující. Činnosti, které dále navrhuji k zařazení do hodin českého jazyka a literatury, nepatří mezi klasické aktivity, s nimiž se setkáme v učebnicích. Tento druh činností jsem zvolila záměrně, jelikož mým cílem nebylo pouhé parafrázování cvičení pocházejících z běžně dostupných a užívaných publikací. Mnou navržené činnosti by měly sloužit zejména k obohacení hodin českého jazyka. Ve většině případů se jedná o takový druh her, které žáky pobaví, ale zároveň se jimi i něčemu naučí. Do výuky jsou často řazeny hry, které žákům kromě krátkodobého rozptýlení nic nepřinášejí. Považuji za prospěšnější, aby se učitel snažil tyto hry nahradit takovými aktivitami, které žáka skutečně obohatí a napomohou mu v jeho dalším rozvoji.

Pohybuje-li se člověk alespoň krátkou dobu mezi žáky, lehce zjistí, že jim nečiní problém komunikace s vrstevníky. Komplikace však nastávají, jestliže se mají žáci vyjádřit v polooficiálních situacích. Nejčastěji se jedná o rozhovory mezi žákem a dospělými osobami, mezi něž nepočítám rodinu, v níž nejsou pravidla komunikace natolik závazná. V těchto projevech by měli žáci užívat zejména spisovného jazyka, a proto i v následujících aktivitách bude užití spisovného jazyka podmínkou. Neuvádím tento požadavek v každé aktivitě zvlášť, jelikož je společný všem.

Činnosti, které dále popisují, napomáhají rozvoji slovní zásoby, nicméně nelze při sledování tohoto cíle spoléhat pouze na ně. Stává se, že žáci se postupně při těchto aktivitách naučí kultivovaně vyjadřovat, ale mají-li sami za sebe o něčem promluvit, jejich projev rozhodně takové kvality nemá. Aby byly mnou nabízené hry a činnosti skutečně přínosné, musí se s nimi dále pracovat. Užitečným pomocníkem se v dnešní době stává kamera. O jejím přínosu jsem se osobně přesvědčila v hodinách výuky francouzského jazyka, nicméně domnívám se, že stejnou měrou může užití kamery přispět i k obohacení hodin jazyka mateřského. Učitel může projevy nahrávat a následně je s žáky rozebírat. Poznámky, které by si měl vyučující v průběhu mluveného projevu pořizovat, nemohou nikdy nahradit názornou ukázkou chyb, která je možná díky užití nahrávacího zařízení. Učitel žákům předvede konkrétní okamžiky, v nichž se chyb dopustili, a zároveň zdůrazní ty pasáže projevu, které si zaslouží pochvalu. Při rozboru nahraných projevů může učitel komentovat také zvolená slovní vyjádření, spolu s žákem mohou diskutovat o vhodnějších variantách některých výrazů a učitel může apelovat na žáka, aby se rozvzpomněl na slova užitá v herních aktivitách, které měly sloužit jako nácvik právě pro ucelené mluvené projevy. Nahraná vystoupení žáků lze uchovávat a na konci pololetí či celého školního roku mohou všichni porovnat, zda se kvalita jejich projevů zlepšuje a kde naopak stále zůstávají zřejmé nedostatky. Naučí-li se učitel používat kameru (případně jiná nahrávací zařízení) může jejich užití přinést do hodin velké oživení a zároveň významně napomoci ke zlepšení kvality projevu.

Jednotlivé aktivity jsem konzultovala se zkušenou učitelkou českého jazyka, která má za sebou dlouholetou učitelskou kariéru a i nyní v důchodovém věku se aktivně zajímá o nové trendy ve vyučování. Paní Jaroslava Vokřínková (dále J. V.) doplnila všechny mnou navržené činnosti o zajímavý úhel pohledu, který začínajícímu učiteli ještě uniká.

• OBRÁZKY I

Klíčové kompetence:	Komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů.
Náročnost:	V závislosti na obrázcích střední až vysoká.
Očekávaný výstup:	Žák si na základě vlastních zkušeností uvědomí, jak je při komunikaci důležitá přesnost vyjadřování. Ujasní si, z jakých důvodů dochází k nedorozuměním.
Organizace řízení:	Frontální.
Prostorová organizace:	Školní třída či jakákoli jiná místnost.
Nutné pomůcky:	Předlohy obrázků.

Realizace:

1. Učitel uvede činnost otázkou, zda si žáci myslí, že přesná komunikace je jednoduchá.
2. Jeden zvolený žák dostane od učitele obrázek, který ostatní žáci nevidí.
3. Žák tento obrázek popisuje ostatním, jejichž úkolem je podle popisu nakreslit, co se na obrázku nachází.

Žák s obrázkem smí používat jakákoli slova, která mohou napomoci pochopení. Nesmí však užívat žádné nonverbální prostředky komunikace.

Třída kreslí podle sdělovaných instrukcí, nesmí však nijak zasahovat do popisu. Nesmí tedy pokládat doplňující otázky, žádat o opakování či o zpomalení rychlosti popisování.

4. Považuje-li žák, který obrázek popisuje, svůj popis za dokončený, ukáže zbytku třídy předlohu.
5. Žáci porovnávají, nakolik se jim podařilo přiblížit se původnímu obrázku.

6. Společnou diskusí se žáci snaží dobrat závěru, proč došlo k nesrovnalostem a proč se obrázky liší.

Závěr:

Učitel s žáky shrne, jakých chyb se v podobných situacích nejčastěji dopouštíme. Častým problémem, s nímž se při této aktivitě setkáváme, je chaotičnost popisu. Žáci nejsou zpočátku schopni uvědomit si, co je nejdůležitější a co by měli zmínit jako první. Namísto toho se zaobírají podružnými detaily, které odvádí pozornost od hlavního problému.

Mnoho nedorozumění však pramení z neschopnosti žáků přesně se vyjadřovat. Bez užití gest nejsou žáci často schopni popsat tvary, prostorové umístění a další důležité informace. Učitel by měl žáky na tyto chyby upozornit a měl by s nimi systematicky pracovat na jejich odstranění. Pokud bude učitel zařazovat podobná cvičení do výuky častěji, lze předpokládat, že si žáci osvojí přesnější styl vyjadřování a naučí se volit dostatečně výstižná slova.

Z vlastní zkušenosti vím, že tato činnost je mezi žáky velmi oblíbená, obzvlášť dokáže-li učitel nalézt přitažlivé obrázky, které nemusí vždy dávat logický smysl. Žáci se brzy dokázali poučit ze svých chyb a jejich vyjadřování se velmi rychle stalo přesnější a výstižnější.

Na přípravě obrázkových předloh může učitel spolupracovat s učitelem výtvarné výchovy, který zadá svým žákům přípravu takových obrázků, které budou sloužit jako předlohy pro popis.

Komentář J. V.:

„Hodí se pro žáky starší, spolupráce s učitelem výtvarné výchovy je nutná. Pozor, každý žák nedovede kreslit! Užila bych skupinovou práci, skupinka výtvarně nadaná by dělala tento úkol, jiní by mohli třeba napsat, co vidí na obrázku. Bude-li na obrázku osoba, může vzniknout charakteristika či úvaha.“

• **OBRÁZKY II**

Klíčové kompetence:	Komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů.
Náročnost:	V závislosti na obrázcích malá až střední.
Očekávaný výstup:	Žák si na základě vlastních zkušeností uvědomí, jak je při komunikaci důležitá přesnost vyjadřování. Ujasní si, z jakých důvodů dochází k nedorozuměním.
Organizace řízení:	Skupinová.
Prostorová organizace:	Školní třída či jakákoli jiná místnost.
Nutné pomůcky:	Předlohy obrázků.

Realizace:

1. Učitel uvede činnost otázkou, zda si žáci myslí, že přesná komunikace je jednoduchá.
2. Třída se rozdělí do několika skupin o vyrovnaném počtu žáků (maximálně 5 žáků ve skupině).
3. První z každé skupiny se přesunou na jeden konec učebny a učitel jim ukáže obrázek, který bude sloužit jako předloha. Tento obrázek musí být jednodušší, než jsou obrázky ve výše uvedené činnosti OBRÁZKY I, jelikož žáci po spatření obrázku nebudou mít předlohu k dispozici, a musí se tedy spolehnout na svou paměť.
4. K prvním žákům přicházejí druzí žáci ze skupiny a první jim popisují, jak obrázek vypadal. Každá skupina pracuje zvlášť.
5. Druzí popíší obrázek třetím, třetí čtvrtým a tak dále, až bude i poslední ze skupiny vědět, jak obrázek vypadá. Popisovat může vždy jen jeden žák, který je právě na řadě, ostatní musí mlčet, třebaže si mohou uvědomovat některé nedostatky a chyby popisu. Podobně jako v předchozí aktivitě nesmí být

užíváno žádných nonverbálních prostředků komunikace. Doplňující otázky jsou však pro tento případ povoleny.

6. Poslední žák skupiny po vyslechnutí instrukcí nakreslí to, co mu jeho spolužák popsal.
7. Učitel žákům odhalí, jak vypadala původní předloha, a nechá žáky rozhodnout, která skupina je svým obrázkem této předloze nejbližší.
8. Následuje společná diskuse, k jakým chybám při přenosu informací došlo.

Závěr:

Je-li tato činnost prováděna poprvé, učitel s žáky probere, jakých chyb se dopustili a z jakých to bylo důvodů. Vysvětlí jim určité zásady, které by se měly při popisu dodržovat. Pokud tato činnost již ve třídě dříve probíhala, učitel naváže na předchozí závěry a zdůrazní, která pravidla žáci nerespektovali, což následně vedlo k nepřesnému přenosu informací. Podobně jako v předchozí činnosti by se měli žáci postupně naučit vyjadřovat se přesně, výstižně a jednoznačně, aniž by jim tato činnost činila velké problémy. Aktivita v sobě obsahuje také prvek soutěže, což může žáky motivovat k lepším výkonům.

Během praxí jsem tuto činnost do výuky zařadila několikrát a zlepšení projevu se dostavilo velmi rychle. Jakmile si žáci osvojili pravidla, která musí respektovat, nevyskytovaly se již žádné výraznější problémy.

Komentář J. V.:

„Zajímavá činnost, hodí se i pro mladší žáky. Nevím, bude-li učitel zasahovat při špatném vyjadřování hned nebo při shrnutí. Pak by si musel zřejmě dělat poznámky.“

• **NA STOJÁKA**

Klíčové kompetence: Komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů.

Náročnost:	Střední.
Očekávaný výstup:	Žák rozpozná nevhodné komunikační prostředky, kterých se následně ve svém mluveném projevu dokáže vyvarovat.
Organizace řízení:	Skupinová.
Prostorová organizace:	Školní třída vybavená audiovizuální technikou.
Nutné pomůcky:	Počítač s možností připojení ke zpětnému projektoru či interaktivní tabule, epizody z pořadu Na stojáka.

Realizace:

1. Učitel požádá žáky, aby se zamysleli nad tím, na jaké úrovni probíhá běžná komunikace mezi lidmi.
2. Učitel žákům pustí vybraný díl pořadu Na stojáka, v němž se mají zaměřit na kvalitu mluveného projevu. Své poznatky si budou průběžně zapisovat.
3. Žáci své poznámky proberou nejprve ve dvojicích a poté ve čtveřicích, v nichž ze svého pozorování vyvodí závěry o tom, co se jim na mluveném projevu nelíbilo a co by bylo třeba změnit. Tyto poznámky zapíší na papír velkého rozměru.
4. Jednotlivé čtveřice poté projdou třídou a prostudují, jaké poznámky si na papíry zapsaly ostatní skupiny. Tím si doplní možné chybějící poznatky.
5. V každé čtveřici bude zvolen jeden mluvčí, jehož úkolem bude přednést seriózní a kultivovaný mluvený projev na stejné téma, jaké bylo v ukázce. Tento projev se však musí poučit z chyb, které byly vytýkány mluvčímu z nahrávky. Ostatní ve skupině napomáhají tomu, aby byl projev co nejlepší.
6. Mluvčí z každé čtveřice předstoupí před třídu a přednese svou verzi projevu.

7. Učitel uzavírá hodinu shrnutím žákovských poznatků napsaných na papírech a ohodnotí zdařilost projevů, které každá skupina přednesla.

Závěr:

Pořad Na stojáka je velkým zdrojem mluvených projevů, s nimiž se dá v hodinách českého jazyka pracovat. Díly jsou snadno dostupné na internetových stránkách, z nichž se dají případně i zkopírovat do počítače. Jednotlivé epizody pořadu se liší nejenom zvoleným tématem, ale i účinkujícími interprety (například Iva Pazderková, Karel Hynek, Miloš Knor, Daniel Čech). Každý vystupující ve svém projevu přehrává jiné nevhodné prostředky komunikace, čímž dosahuje komického účinku u posluchačů. Volba epizody může vycházet z aktuálnosti tématu, sleduje-li ale učitel rozvoj mluveného projevu, bude častěji volit takové díly, v nichž je přehráván ten prvek komunikace, na který se hodlá v hodině zaměřit (užití vycpávkových slov, nepřiměřená mimika a gesta, nespisovné výrazy, obsahová prázdnota projevu...). Nabídka projevů je opravdu široká a většina z nich vyznívá poměrně vtipně, díky čemuž je tato aktivita je mezi žáky velmi oblíbená. Třebaže sami žáci si jsou vědomi, jak komicky tyto projevy působí, neuvědomují si, že se podobných chyb často sami dopouštějí. Tato činnost jim napomůže poučit se z nešvarů a zlepšit své vlastní projevy po všech jejich stránkách.

Komentář J. V.:

„Záleží na sestavení skupinek a podle jakých by to bylo kritérií. Měla jsem vždy problémy při skupinové práci. Někdy se ke slovu dostávají stále titíž žáci. Je dobré, aby byl mluvčím i méně schopný žák, aby se slabí nespolehali na někoho, kdo to za ně vždy řekne. Vhodné i pro mladší žáky.“

• **VZKAZY**

Klíčové kompetence: Komunikativní, k řešení problémů.

Náročnost:	Malá.
Očekávaný výstup:	Žák si automatizuje některá slovní spojení a nejčastější fráze, které se užívají při zanechávání vzkazů.
Organizace řízení:	Individuální, skupinová.
Prostorová organizace:	Školní třída.
Nutné pomůcky:	Diktafon / kamera.

Realizace:

1. Učitel vždy vyzve jednoho žáka, aby s ním šel do rohu místnosti.
2. Žák si na papíru přečte zadání, komu a jaký vzkaz má na simulovaném záznamníku (či v hlasové schránce) zanechat. Vzkazy nebudou jednoduché a budou většinou určeny osobám, s nimiž vedeme polooficiální komunikaci.
3. Učitel spustí nahrávací zařízení a žák musí okamžitě zanechat svůj vzkaz.
4. Učitel si k sobě zve dalšího žáka a opakuje stejnou činnost, dokud se všichni žáci nevystřídají.

Vzkazy nebudou stále stejné, bude se obměňovat jejich adresát i jejich obsah.

Ostatní žáci zatím pracují na jakémkoli zadaném cvičení.

5. Po nahrání všech vzkazů učitel přečte nejprve zadání vzkazu a poté přehraje nahrávky, které s ním souvisejí.
6. Žáci si budou všimnout nedostatků a rozdílů v jednotlivých pojetích vzkazů.
7. Společně vyhodnotí, jak se jim tato činnost prováděla a v čem spatřují největší problémy. Stanoví také, co by měly vzkazy obsahovat.

Závěr:

Vzkazy zanecháváme v dnešní době poměrně často, ne vždy jsme však připraveni nahrát je ve smysluplné a uspořádané podobě. Tím, že jsou žáci postaveni před požadavek nahrání nepřipraveného vzkazu, musí rychle aktivovat svou slovní zásobu a volit taková slovní vyjádření, která se v těchto situacích uplatňují. Vzkaz na záznamníku neopouští možnost užít nonverbální prostředky, žáci se proto musí snažit o co nejpresnější verbální vyjadřování. Zvolila jsem formu vzkazu, jelikož této komunikaci není přítomen adresát, který by mohl položit doplňující otázky, a proto musí mluvčí vyjádřit vše potřebné.

Volbu adresáta vzkazů ponechávám na učiteli a jeho fantazii. Nicméně doporučuji volit za adresáty takové osoby, s nimiž musíme vést komunikaci na kultivované úrovni. Pokud bychom adresátem určili vrstevníka žáků, nemusí tyto projevy splňovat všechny podmínky kultivovaného projevu, jelikož se jedná o neoficiální komunikaci, jejíž pravidla nejsou nijak striktní. Vzkazy určené vrstevníkům žáků mohou posloužit, zejména chceme-li žákům demonstrovat, jak se forma vzkazu mění v závislosti na osobě adresáta.

Komentář J. V.:

„Za vhodně zvolené fiktivní adresáty považuji například učitele, lékaře, ředitele školy, rodiče spolužáka, prodavače knih obecní úřad či cestovní kancelář.“

• DŮLEŽITÉ TELEFONÁTY

Klíčové kompetence:	Komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, občanské.
Očekávaný výstup:	Žák zlepší svoji pohotovost a schopnost rychle a přesně se vyjadřovat v důležitých životních situacích.
Organizace řízení:	Frontální, skupinová.
Prostorová organizace:	Školní třída.
Nutné pomůcky:	Přepis dialogu.

Realizace:

1. Učitel rozdá žákům přepis dialogu, který proběhl mezi panem Lanařem a operátorem nouzové linky hasičů. Pro ilustraci uvádím první repliky dialogu, který jsem převzala z publikace nazvané *Dialog v hodinách češtiny 2: cvičebnice mluveného projevu pro žáky 6. - 9. ročníku a nižšího gymnázia* (J. Hoffmannová – O. Müllerová, 1998, 37):

H – hasič, K – volající klient

„H: hasiči

K: Lanař dobrý večer prosím vás z balkónu tady na sídlišti na Dolních
Měcholupech vedle jako ob byt nákej vožralej chlap tam pálí věci a
vyhazuje to z vokna a šlehaj tam plameny jako na balkóně

H: to je Praha deset jo?

K: to je Praha deset Dolní Měcholupy“

2. Žáci si dialog ve dvojicích nahlas přečtou a určí nevhodné a chybějící informace pro telefonát daného typu.
3. Společně sehraji podobný telefonní rozhovor, který však bude oproštěn od nevhodných a nadbytečných informací.

Závěr:

Tuto činnost navrhuji zařadit spíše do nižších tříd druhého stupně základní školy. Třebaže telefonáty na tísňové linky nepatří mezi nejčastěji vedené rozhovory, je třeba ovládat základní pravidla, kterými bychom se měli řídit. Žáci by měli dbát nejenom na obsahovou náplň těchto telefonátů, pozornost by měli věnovat také kvalitě verbálního vyjádření. Operátoři často vyslechnou zmatené výrazy, množství vycpávkových slov a přebytečné informace, které nejsou pro dané oznámení

relevantní. Díky těmto simulovaným telefonátům si žáci navyknou na jejich správnou podobu a budou lépe připraveni, nastane-li podobná situace v reálném životě.

Nemá-li učitel k dispozici své vlastní ukázky, s kterými by mohl pracovat, může se inspirovat dalšími dialogy, které se nachází v knize *Dialog v hodinách češtiny 2: cvičebnice mluveného projevu pro žáky 6. - 9. ročníku a nižšího gymnázia* (Hoffmannová – Müllerová, 1998).

Komentář J. V.:

„Je nutné seznámit žáky například s otázkami, na něž žádají odpověď zdravotníci na tísňovém volání 155. I oni budou třeba svědky nějaké nehody a budou nuceni volat. Proto považuji tuto aktivitu za velmi užitečnou.“

• KUFR

Klíčové kompetence: Komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů.

Náročnost: Malá.

Očekávaný výstup: Žák zlepší svoji pohotovost a schopnost rychle a přesně se vyjadřovat.

Organizace řízení: Frontální, skupinová.

Prostorová organizace: Školní třída.

Nutné pomůcky: Kartičky se slovy, stopky.

Realizace:

1. Třída se rozdělí na dvě až tři skupiny.
2. Každá skupina bude mít k dispozici určitý časový limit (záleží na počtu žáků).

3. Prvnímu ze skupiny učitel ukáže kartičku, na níž bude napsané jedno podstatné jméno. Úkolem žáka je popsat, o jaké slovo se jedná. Může si napomáhat gesty a mimikou, při slovní nápovědě však nesmí využívat slova příbuzná hledanému slovu.
4. Jakmile kdokoli ze skupiny uhodne, o jaké slovo se jedná, učitel přeruší odpočítávání a dojde k výměně žáků na pozici mluvčího a pokračuje se v hádání slov.
5. Aktivita končí, jakmile skupině vyprší časový limit. Učitel sečte, kolik slov bylo správně odhaleno, a přidělí žákům příslušný počet bodů.
6. Totéž se opakuje s další skupinou (skupinami).
7. Vítězí ten, kdo správně určil největší počet slov.

Závěr:

Tato hra není příliš organizačně náročná a žáci se při ní nenásilnou formou učí výstižně, přesně a rychle se vyjadřovat. Prvek soutěže mezi jednotlivými skupinami motivuje žáky k lepším výkonům. Učitel může činnost ztížit tím, že stanoví maximální možný počet neúspěšných pokusů. Žáci tak budou muset více přemýšlet a nebude se jednat o nesmyslné tipování.

Jednodušší a rychlejší variantou je nedělení žáků do skupin. Mluví se mohou náhodně střídat a na odhalení slov se může podílet celá třída. Hledaných slov může být pouze několik, díky čemuž může být činnost v této podobě zařazena na začátek či konec jakékoli hodiny, aniž by výrazně narušila její další chod a byla časově náročná.

Z doby vlastních studií si jsem vědoma, jak byla tato činnost oblíbená. Vyžadovali jsme ji poměrně často, aniž bychom si uvědomovali, jak velký přínos pro zlepšení našeho vyjadřování může mít. Během pedagogických praxí jsem si ověřila, že hra stále neztratila na atraktivitě. Nepozorovala jsem okamžité zlepšení, jako tomu bylo

v případě činností nazvaných Obrázky I a II, nicméně předpokládám, že po delší době by se výsledky jistě dostavily.

Komentář J. V.:

„Hezká a velmi osvědčená hra, přikláním se k nedělení žáků do skupin. Záleží však na počtu žáků ve třídě. S větším počtem by rozdělení třídy bylo pravděpodobně nezbytné.“

• **AKTIVITY**

Klíčové kompetence: Komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů.

Náročnost: Střední.

Očekávaný výstup: Žák se naučí výstižně a rychle vyjadřovat. Ujasní si, co vše se dá vyjádřit nonverbální komunikací.

Organizace řízení: Skupinová.

Prostorová organizace: Školní třída.

Nutné pomůcky: Hra Aktivita (případně kartičky vlastní výroby).

Realizace:

1. Žáci se rozdělí do tří skupin, které budou hrát hru Aktivita nezávisle na sobě.
2. V každé skupině si jeden žák vylosuje kartičku a podle symbolu na políčku, na něž se dostane po hodu kostkou, předvádí dané slovo.

Existují tři druhy symbolů, které určují, jakou činností žák slovo ztvární. Může ho popsat verbálně (bez použití slov příbuzných), může ho předvést pantomimicky, nebo ho ztvární kreslením. Pro účely hodin českého jazyka navrhuji změnu oproti klasické hře Aktivita - kreslení budiž nahrazeno vyjádřením pomocí citoslovcí.

3. Zatímco hráč předvádí určené slovo, ostatní spolužáci se snaží odhalit hledaný výraz.
4. Vítězem se ve skupině stává ten, kdo jako první dosáhne cíle.
5. Po ukončení hry učitel žáky vyzve, aby se zamysleli nad tím, který způsob vyjadřování byl pro ně nejjednodušší a co jim naopak činilo největší potíže. Pozitiva a negativa jednotlivých druhů vyjádření se pokusí zdůvodnit.

Závěr:

Tato hra je spíše odpočinkovou činností, kterou nelze do výuky zařazovat příliš často zejména z důvodů časové náročnosti. Osvědčila se mi především v hodinách, v nichž jsem zastupovala chybějící kolegy. Žáci jsou většinou hrou nadšeni a neuvědomují si, že se zároveň něčemu učí a že objevují pravidla a úskalí jednotlivých druhů vyjadřování.

Komentář J. V.:

„Souhlasím s nahrazením kreslení citoslovci, která jsou pro hodiny českého jazyka přínosnější. Pozor však na volbu slov, ne vše lze citoslovci vyjádřit.“

• **NÁKUPY**

Klíčové kompetence:	Komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů.
Náročnost:	Malá.
Očekávaný výstup:	Žák se naučí výstižně a rychle vyjadřovat.
Organizace řízení:	Skupinová.
Prostorová organizace:	Školní třída.
Nutné pomůcky:	Fiktivní nákupní seznam, stopky.

Realizace:

1. Dvojice žáků si rozdělí role – jeden bude nakupující a druhý bude prodávající.
2. Nakupující žák dostane od učitele nákupní seznam. Cílem žáka je získat co nejvíce napsaných předmětů na seznamu.
3. O jednotlivé předměty však nesmí žádat jejich přímým pojmenováním. Musí si vystačit opisným vyjádřením, aniž by užil slova příbuzná či nonverbální prostředky.
4. Proávající žák se snaží odhalit co největší množství požadovaných předmětů.
5. Pro tuto činnost je stanoven časový limit, který odpovídá počtu položek na seznamu.

Závěr:

Opět se jedná o hru, jejímž cílem je naučit žáky vyjadřovat se bohatším jazykem a rychle nacházet vhodné výrazy. Učitel může tuto činnost zařadit do každé hodiny jako krátkou rozvíčku. Dosažené výsledky jednotlivých dvojic mohou být zaznamenávány do výsledkové listiny. Poté, co se vystřídá celá třída, může být vyhlášena nejlepší dvojice.

Komentář J. V.:

„Podobná činnost se mi v mých hodinách velmi osvědčila. Prvek soutěže je zajímavý a může žáky motivovat k lepším výkonům.“

• **OPTIMISTA VERSUS PESIMISTA**

Klíčové kompetence:	Komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, občanské.
Náročnost:	Střední.
Očekávaný výstup:	Žák se naučí výstižně vyjadřovat odlišnými způsoby.

Organizace řízení: Skupinová.
Prostorová organizace: Školní třída.
Nutné pomůcky: Noviny, časopis.

Realizace:

1. Žáci utvoří dvojice, v nichž budou zpracovávat jednu zprávu. Tato zpráva bude referovat o určité události či příhodě a může pocházet z libovolných novin či časopisu.
2. V každé dvojici si žáci stanoví role, jeden z nich bude optimista a jeden pesimista.
3. Oba si připraví mluvený projev, jehož námětem bude ona zpráva. Každý ji ale podá ze svého úhlu pohledu.
4. Učitel prochází třídou a zastavuje se u jednotlivých dvojic, aby si ověřil, že pracují správně.

Závěr:

Žáci ve společné diskusi shrnou, jak se jim podařilo vžít do rolí pesimistů a optimistů, který úhel pohledu na svět jim více vyhovoval a jaké požadavky musely jejich mluvené projevy splnit. Učitel může pro tuto aktivitu volit různé typy rolí, do nichž se mají žáci vžít. Tím se může do činnosti zapojit také prvek výchovy k toleranci.

Komentář J. V.:

„Velmi zajímavý nápad, vžívání do rolí je u žáků velice oblíbené. Dvojici pesimista – optimista lze příště nahradit jiným párem, čímž tato aktivita žákům nezevšední.“

Realizace výše zmíněných činností je popsána takovým způsobem, podle něhož by se postupovalo, byla-li by činnost do výuky zařazena poprvé. Jestliže

učitel pracuje s těmito aktivitami častěji, lze některé kroky vynechat (například není nutné pokaždé vyvozovat závěry a formulovat pravidla, jsou-li stále stejná).

Činnosti, které zde navrhuji, mají vést žáky ke zdokonalení schopnosti přesně se vyjadřovat a nacházet vhodná slovní spojení rychle a bez obtíží. Nejedná se o klasické činnosti, mezi něž patří mluvní cvičení, referáty nebo diskuse. Náměty ke cvičením tohoto druhu lze nalézt v některých učebnicích českého jazyka, o nichž pojednávám v jiné části diplomové práce. Zde jsem proto volila takové aktivity, které se v učebnicích nevyskytují.

Jazyková vybavenost žáků, která je základním faktorem podílejícím se na kvalitě mluveného projevu, však nemůže být rozvíjena pouze v mluvených projevech. Musí se na ní systematicky pracovat zejména v hodinách literatury, jelikož četba je jednou z nejdůležitějších činností, které slovní zásobu obohacují. Do hodin českého jazyka musí být dále zařazeny i takové činnosti, při nichž se rozšiřuje pasivní slovní zásoba. Učitel by měl vést žáky k tomu, aby se zamýšleli nad slovy a jejich významy a aby dokázali vycítit jemné nuance různých vyjádření. Zapomínat by se nemělo ani na obrazná vyjádření a frazeologické obraty. Jejich správným užitím mluvčí dokáže, že jeho vyjadřovací schopnosti jsou na velmi dobré úrovni. Dalším krokem učitele by měly být takové činnosti, díky jejichž zařazení do výuky se slova z pasivní slovní zásoby postupně přesunou do zásoby aktivní.

Pro rozvoj pasivní slovní zásoby navrhuji také některá cvičení, která se často v učebnicích nevyskytují, ale přesto mohou významně přispět k rozšíření slovní zásoby a posléze i ke zlepšení mluveného projevu.

• NESPRÁVNÉ FORMULACE

Klíčové kompetence: Komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů.

Náročnost: V závislosti na obtížnosti vět malá až střední.

Očekávaný výstup: Žák rozpozná chybná vyjádření a dokáže je nahradit správnými formulacemi.

Organizace řízení: Frontální, skupinová, individuální.

Prostorová organizace: Školní třída.

Nutné pomůcky: Soubory vět, v nichž se nacházejí chybné formulace.

Realizace:

1. Učitel rozdá žákům věty, jejichž formulace nejsou zcela správné.
2. Žáci samostatně naleznou chyby a pokusí se vyjádření opravit tak, aby byla přesná a správná. Pro ilustraci uvádím tyto věty, které jsem převzala z knihy *Hrátky s češtinou*, jejímiž autory jsou Marie Čechová, Karel Oliva a Petr Nejedlý.
 - Přijmeme jednoho muže s možností částečné invalidity jako skladníka.
 - Malou radost ze sněhu a námrazy mají energetici; pod jejich tíhou praskají dráty.
 - Kontrolní orgány před výjezdem vozidel ze závodu provedly prověrku zaměřenou na dodržování požívání alkoholu řidiči.
 - Včera jsme oslavili sté výročí úmrtí našeho slavného rodáka.
 - Žmoulal kuličku z chlebové střídky, chvíli si s ní pohazoval a potom ji hodil na tvář dívky, která se rozprskla.
3. Svá řešení žáci proberou s partnery v lavici a porovnají, zda se jejich návrhy shodují.
4. Následuje společná kontrola s celou třídou.

Závěr:

Díky této činnosti si žáci uvědomí, nakolik je přesné a správné vyjadřování složité. Na uvedených příkladech se naučí všimnout si chybných formulací a zároveň se procvičí v jejich odstraňování. Obtížnost odhalení chybných vyjádření je různá, díky čemuž může být tento druh práce použit v jakémkoli ročníku druhého stupně základní školy. Tato aktivita není nijak organizačně náročná. Jednu či dvě defektní věty může učitel zadat na začátku každé hodiny jako procvičení. Pro učitele také není nijak složité nalézt věty tohoto typu, jelikož nesprávně formulovaná vyjádření se v novinách či jiných médiích vyskytují velmi často. Pokud by si však nevěděl rady, kniha *Hrátky s češtinou* obsahuje podobných nápadů velké množství.

Komentář J. V.:

„Žáci mohou sami najít v novinách či časopisech nesprávně formulované výrazy a přinést je učiteli, mohou nosit také věty se špatným pravopisem. Snahu žáků lze bodově ohodnotit. Učitel by tím mohl žáky přimět k pozornější a více soustředěné četbě.“

• USTÁLENÁ SLOVNÍ SPOJENÍ

Klíčové kompetence:	Komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů.
Náročnost:	Střední.
Očekávaný výstup:	Žák si obohatí slovní zásobu o nová ustálená slovní spojení.
Organizace řízení:	Frontální, skupinová, individuální.
Prostorová organizace:	Školní třída.
Nutné pomůcky:	Souhrn ustálených slovních spojení.

Realizace:

1. Učitel žákům zadá cvičení, v němž je napsána pouze polovina ustáleného spojení.

Například: - meč, - vítězství, - nit, - chlív, - pata, - léta, - vejce

2. Žáci samostatně (pokud by si nevěděli rady, pak mohou pracovat ve dvojicích) doplní slovní spojení a určí jejich význam.
3. Společnou kontrolou s celou třídou si žáci vyjasní možné chyby a upřesní si významy jednotlivých spojení.

Závěr:

Ustálená slovní spojení vypovídají o kvalitě mluveného projevu. Často jsou však zvolena nesprávně, jelikož jejich uživatelé si sami nejsou dobře vědomi pravého významu. Ustálená spojení nejsou v běžné komunikaci příliš frekventována, nicméně v určitých příležitostech se s nimi můžeme setkat. Z tohoto důvodu je nutné, abychom žákům dali možnost jim porozumět. Jelikož není tato činnost nejjednodušší, může být cvičení zařazeno v hodinách českého jazyka jako výběrové, případně může být součástí volitelného semináře, je-li tento na škole vyučován.

Komentář J. V.:

„Na podobném principu se mi osvědčila hra, v níž žáci dostali určitá slova, ze kterých tvořili příběh, v němž musí být všechny slova obsažena. Tento příběh lze zpracovat písemně i ústně.“

• **KŘÍŽOVKA**

Klíčové kompetence:	Komunikativní, k řešení problémů.
Náročnost:	Vysoká.
Očekávaný výstup:	Žák si obohatí slovní zásobu tím, že bude přemýšlet o významech slov. Naučí se definovat výrazy.
Organizace řízení:	Frontální, skupinová.
Prostorová organizace:	Školní třída.

Nutné pomůcky:

Křížovky vyplněné a nevyplněné.

Realizace:

1. Žáci dostanou do dvojice křížovku, v níž jsou slova vyplněná, chybí jí ale legenda, kterou se budou snažit společně vytvořit.
2. Správnost vytvořené legendy si ověří tím, že svou nevyplněnou verzi křížovky zadají jiné dvojici. Úkolem této dvojice je křížovku vyluštit.
3. Nastanou-li při luštění problémy, žáci si poznamenají, zda jsou obtíže způsobeny neznalostí daného výrazu, či zda je nápověda nedostačující a nevhodně zpracovaná.
4. Žáci celé třídy vyhodnotí, jak se jim pracovalo a jaká pravidla museli při práci dodržovat, aby jejich nápověda ke křížovce byla užitečná a dostačující.

Návrh křížovky:

Ne vždy je jednoduché sestavit si svou vlastní křížovku, učitel však může nalézt velké množství použitelného materiálu na internetových stránkách. Tato křížovka pochází z internetových stránek časopisu Překvapení. Obtížnost slov, jež se v křížovkách vyskytují, se různí. Z tohoto důvodu je třeba, aby učitel věděl, s jak starými žáky bude pracovat a aby výběr přizpůsobil jejich schopnostem.

U	M	B	O	D	L	I	N	A
P	Á	O	P	E	L	B	O	R
O	K	T	A	N	V	I	T	A
U	D	I	T	K	A	Š	E	L
T	Y	Č	P	E	L	E	S	T
A	Ž	K	O	L	I	K	M	R
T	R	Á	V	I	T	M	L	I
H	O	R	E	M	B	A	Č	A
O	P	Á ⁸⁸	L	T	E	T	Í	N
P	O	T	K	A	L	K	K	G
S	T	I	M	U	L	Y	E	L

Závěr:

Dříve, nežli učitel s žáky zahájí tuto činnost, měla by být stanovena pravidla, jak mají definice jednotlivých slov vypadat. Definice by podle publikace *Hrátky s češtinou* (Čechová – Oliva – Nejedlý, 2007) měla popisovat zejména podstatné znaky jevu, tedy čím se daný jev vymezuje oproti všem ostatním. Dále by měli žáci uvádět, jaká je slohová charakteristika slova (zda se jedná o slovo hovorové, básnické apod.). Není-li slovo uvedeno v základním tvaru, mělo by být v definici také jasně napsáno, o jaký tvar se jedná (například 5. pád nebo 3. osoba čísla jednotného času přítomného).

Ještě před zahájením by měl učitel stanovit, zda lze při práci používat slovník. Zpočátku mohou slovníkové definice žákům napomoci, postupně však doporučuji samostatnou práci bez užití příruček. Slovníky mohou sloužit až na závěr ke kontrole a porovnání definic.

Schopnost přesného popisu je pro život důležitá, nicméně tvorba definic nepatří mezi nejjednodušší aktivity. Z tohoto důvodu navrhuji, aby byla činnost zařazena spíše do starších ročníků základní školy, případně do výběrových seminářů.

Komentář J. V.:

„Souhlasím se závěrem, činnost je poměrně náročná a je třeba správně odhadnout možnosti třídy.“

- **VÝZNAMOVÉ ROZDÍLY ADJEKTIV**

Klíčové kompetence: Komunikativní, k řešení problémů.

Náročnost: Malá až střední.

Očekávaný výstup: Žák si obohatí slovní zásobu tím, že si uvědomí jemné rozdíly zdánlivě podobných slov.

Organizace řízení: Frontální, individuální, skupinová.

Prostorová organizace: Školní třída.

Nutné pomůcky: Souhrn adjektiv.

Realizace:

1. Žáci dostanou řadu adjektiv, která jim mohou na první pohled připadat zaměnitelná.

Příklady adjektiv (Čechová – Oliva – Nejedlý, 2007):

- Hravý – hraný – hrající – hráčský
- Výborný – vybíravý – výborový – výběrový
- Letový – letící – létající – létací – letecký – letmý
- Rodný – rodový – rodinný – rodilý – rodičovský

2. Žáci samostatně nebo ve dvojicích odliší význam uvedených adjektiv a následně je užijí ve větách či slovních spojeních tak, aby byl zřetelný významový rozdíl.
3. V rámci celé třídy poté proběhne společná kontrola řešení.

Závěr:

Cvičení tohoto typu nemusí být do výuky řazena pouze tehdy, připraví-li si učitel podobné řady adjektiv předem. V hodinách často nastanou situace, kdy žáci nesprávně užijí podobná slova, jejichž významový rozdíl si nemusí vždy zcela uvědomovat. Při každé takové příležitosti by měl učitel žákům odlišnost vyjádření vysvětlit a požadovat, aby sami vymysleli příklady, v nichž budou slova užita správně. Jevů podobného typu existuje velké množství. Můžeme s žáky procvičovat například rozdíly plynoucí z odlišnosti adjektiv procesuálních a účelových nebo se můžeme zaměřit na problematiku slov polysémních a homonymních atd.

Komentář J. V.:

„Je vhodné zařadit cvičení tohoto typu do hodin slohu před nácvikem popisu – tam se na použití vhodných adjektiv musí dbát. Kniha *Hrátky s češtinou* je pro učitele nepostradatelná. Doporučuji ještě například publikaci Květoslavy Ječné *Nuda při češtině? Ani nápad!*. I v ní je k nalezení velké množství užitečných rad a nápadů, jak obohatit hodiny českého jazyka.“

8. ZÁVĚREM

V úvodu práce kritizuji nedostatek pozornosti, jež by měla být věnována mluvenému projevu ve školní praxi. Prostudováním dokumentů jsem zjistila, že situace se zlepšuje a že důležitost připisovaná mluvenému projevu je stále větší. Formulace dovedností a schopností provedená v nedávné době již zdůrazňuje mluvené vyjadřování v plné míře, zejména zdůrazněním komunikační funkce jazyka. Učebnice, které z této reformy vycházejí, by proto měly respektovat nové požadavky kladené na vyjadřování žáků. Z průzkumu učebnic, který jsem v rámci diplomové práce provedla, však vyplývá, že ne vždy je tato podmínka dodržena. Nelze přesouvat veškerou vinu pouze na učební materiály. Velká míra zodpovědnosti spočívá na učiteli a na jeho přístupu k výuce mluveného projevu. Jsou tací učitelé, kteří si s nevhodným učebním materiálem poradí a dokážou jeho nedostatky nahradit. Na druhou stranu je ve školství stále ještě velké množství pedagogů, kteří nepovažují mluvený projev za hodný pozornosti. Je třeba tento omyl co nejdříve vymýtit. Velmi tomu může napomoci změna politiky vedení školy. Je nutné, aby vedení požadovalo po svých učitelích, aby věnovali projevům žáků takovou pozornost, jakou si zaslouží.

Jelikož problematice mluveného projevu žáků ve školním prostředí se dle mého názoru nevěnuje dostatečné množství odborné literatury, věnuji ve své diplomové práci prostor informacím, jejichž znalost může napomoci začínajícím učitelům, případně učitelům, kteří dosud mluvený projev opomíjeli, k úspěšnému zahájení rozvoje této schopnosti. Pro své závěry jsem hledala inspiraci v odborných pramenech, z velké části však vycházím z praktických zkušeností, jichž jsem nabyла v hodinách didaktiky na vysoké škole, dále se jedná o zkušenosti získané z praxí na středních i základních školách a v neposlední řadě mi byla velkou inspirací doba vlastních studií. Díky těmto poznatkům jsem byla schopna utvořit si objektivní názor na stav mluveného projevu a na možnosti jeho dalšího rozvoje. Není třeba zavrhnout vše, co bylo dosud ve škole zavedeno, nicméně je nutné oprostit se od

nevhodných návyků a hledat nové způsoby, jak ve výuce více zohlednit požadavky na kvalitní a přiměřené vyjadřování žáků.

Cílem nám budiž taková komunikace žáků, za niž bychom se nemuseli hanbit. Musíme si být vědomi, že se nejedná o krátkodobý proces. Výsledky naší snahy se nedostaví okamžitě, budeme-li však vytrvalí, brzy určité náznaky zlepšení sami zpozorujeme.

9. ANOTACE

Stav a možnosti rozvoje mluveného projevu žáků v hodinách českého jazyka a literatury

Autor: **Vendula Jará**

Diplomová práce je věnována problematice mluveného projevu ve výuce českého jazyka a literatury. V teoretické části jsou porovnávány změny, jichž pojetí mluveného projevu postupně dosáhlo. Součástí je dále jednoduchá analýza učebnic, jejímž cílem je komparace odlišných přístupů k výuce mluveného projevu. Praktická část diplomové práce je poté zaměřena na samotnou výuku projevu. Obsahuje principy, které by se měly stát východiskem pro rozvíjení vyjadřovacích schopností, zásady postupu při hodnocení projevů a náměty praktických činností, jimiž lze napomoci ke zlepšení mluveného projevu žáků.

ANNOTATION

The state and the opportunities of the development of children's speech in the lessons of Czech language and literature

Author: **Vendula Jará**

This diploma thesis is concerned with the problems of the spoken discourse in the Czech language and literature teaching. The sequence of changes in the conception of the spoken discourse is provided in the theoretical part, following by a simple analysis of textbooks, aiming to compare different approaches to the teaching of spoken discourse. The practical part of this thesis focuses on the actual teaching of discourse. It contains principles which are to become a point of departure for the development of expression skills, the evaluation policy of the discourse and topics for a practical application, facilitating the improvement of the spoken discourse of the students.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Mluvený projev, vyjadřování, ústní, komunikativní kompetence.

POUŽITÁ LITERATURA:

Bělecký, Z. a kol.: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

Belz, H.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001.

Čechová, M. – Oliva, K. – Nejedly, P.: *Hrátky s češtinou*. Praha: SPN, 2007.

Hájková, E.: *Český jazyk a kultura mluveného projevu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2009.

Hájková, E.: *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.

Hausenblas, O.: *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.

Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

Hoffmannová, J. – Müllerová, O.: *Dialog v hodinách češtiny 2: cvičebnice mluveného projevu pro žáky 6. – 9. ročníku a nižšího gymnázia*. Praha: Pansofia, 1998.

Hůrková, J.: *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia, 1995.

Kala, M.: *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.

Kohout, J.: *Rétorika. Umění mluvit a jednat s lidmi*. Praha: Management Press, 2005.

Kolektiv autorů: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003.

Košťálová, H. a kol.: *Školní vzdělávací program krok za krokem: pomocník při tvorbě a práci s vlastním školním vzdělávacím programem*. Praha: Dashöfer, 2008.

Kraus, J.: *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Karolinum, 2004.

Kyriacou, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996.

Maříková, M.: *Rétorika. Manuál komunikačních dovedností*. Praha: Professional Publishing, 2000.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: *Standard základního vzdělávání*. Praha: Fortuna, 1999.

Ministerstvo školství České socialistické republiky: *Učební osnovy základní školy: Český jazyk a literatura 5. - 8. ročník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

Ministerstvo školství České socialistické republiky: *Učební osnovy základní školy: Český jazyk a literatura 5. - 8. ročník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: *Učební osnovy základní školy: Český jazyk a literatura*. Praha: Fortuna, 1991.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: *Učební osnovy pro 1. až 9. ročník: Český jazyk*. Praha: Fortuna, 1996.

Müllerová, O. a kol.: *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H&H, 1992.

Müllerová, O.: *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Praha: Academia, 1994.

Pavelková, I. : *Motivace žáků k učení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání +příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením – RVP ZV a RVP ZV-LMP.
Dostupné z http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV_2007-07.pdf

Schimunek, F.-P.: *Slovní hodnocení žáků*. Praha:Portál, 1994.

Svobodová, J.: *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2000.

Učebnice:

Balkó, I. – Zimová, L.: *Český jazyk pro 6. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1994.

Balkó, I. – Zimová, L.: *Český jazyk pro 7. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1995.

Balkó, I. – Zimová, L.: *Český jazyk pro 8. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1995.

Balkó, I. – Zimová, L.: *Český jazyk pro 9. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1996.

Hoffmannová, J. – Hoffmann, B.: *Český jazyk 6 – Literatura a komunikace*. Praha: Práce, 1998.

Hoffmannová, J. – Hoffmann, B.: *Český jazyk 7 – Literatura a komunikace*. Praha: Práce, 1999.

Hoffmannová, J. – Hoffmann, B.: *Český jazyk 8 – Literatura a komunikace*. Praha: Práce, 2000.

Hoffmannová, J. – Hoffmann, B.: *Český jazyk 9 – Literatura a komunikace*. Praha: Práce, 2001.

Hošnová, E. a kol.: *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 2006.

Hošnová, E. a kol.: *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 2008.

Hošnová, E. a kol.: *Český jazyk pro 8. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 2009.

Krausová, Z. – Teršová, R.: *Český jazyk 6 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2003.

Krausová, Z. – Teršová, R.: *Český jazyk 7 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004.

Krausová, Z. – Pašková, M.: *Český jazyk 8 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005.

Krausová, Z. – Pašková, M. – Vaňková, J.: *Český jazyk 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006.

Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 1999.

Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 1995.

Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2002.

Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2001.